This is a digital copy of a book that was preserved for generations on library shelves before it was carefully scanned by Google as part of a project to make the world's books discoverable online.

It has survived long enough for the copyright to expire and the book to enter the public domain. A public domain book is one that was never subject to copyright or whose legal copyright term has expired. Whether a book is in the public domain may vary country to country. Public domain books are our gateways to the past, representing a wealth of history, culture and knowledge that's often difficult to discover.

Marks, notations and other marginalia present in the original volume will appear in this file - a reminder of this book's long journey from the publisher to a library and finally to you.

Usage guidelines

Google is proud to partner with libraries to digitize public domain materials and make them widely accessible. Public domain books belong to the public and we are merely their custodians. Nevertheless, this work is expensive, so in order to keep providing this resource, we have taken steps to prevent abuse by commercial parties, including placing technical restrictions on automated querying.

We also ask that you:

+ *Make non-commercial use of the files* We designed Google Book Search for use by individuals, and we request that you use these files for personal, non-commercial purposes.

+ *Refrain from automated querying* Do not send automated queries of any sort to Google's system: If you are conducting research on machine translation, optical character recognition or other areas where access to a large amount of text is helpful, please contact us. We encourage the use of public domain materials for these purposes and may be able to help.

+ *Maintain attribution* The Google "watermark" you see on each file is essential for informing people about this project and helping them find additional materials through Google Book Search. Please do not remove it.

+ *Keep it legal* Whatever your use, remember that you are responsible for ensuring that what you are doing is legal. Do not assume that just because we believe a book is in the public domain for users in the United States, that the work is also in the public domain for users in other countries. Whether a book is still in copyright varies from country to country, and we can't offer guidance on whether any specific use of any specific book is allowed. Please do not assume that a book's appearance in Google Book Search means it can be used in any manner anywhere in the world. Copyright infringement liability can be quite severe.

About Google Book Search

Google's mission is to organize the world's information and to make it universally accessible and useful. Google Book Search helps readers discover the world's books while helping authors and publishers reach new audiences. You can search through the full text of this book on the web at `http://books.google.com/`

Über dieses Buch

Dies ist ein digitales Exemplar eines Buches, das seit Generationen in den Regalen der Bibliotheken aufbewahrt wurde, bevor es von Google im Rahmen eines Projekts, mit dem die Bücher dieser Welt online verfügbar gemacht werden sollen, sorgfältig gescannt wurde.

Das Buch hat das Urheberrecht überdauert und kann nun öffentlich zugänglich gemacht werden. Ein öffentlich zugängliches Buch ist ein Buch, das niemals Urheberrechten unterlag oder bei dem die Schutzfrist des Urheberrechts abgelaufen ist. Ob ein Buch öffentlich zugänglich ist, kann von Land zu Land unterschiedlich sein. Öffentlich zugängliche Bücher sind unser Tor zur Vergangenheit und stellen ein geschichtliches, kulturelles und wissenschaftliches Vermögen dar, das häufig nur schwierig zu entdecken ist.

Gebrauchsspuren, Anmerkungen und andere Randbemerkungen, die im Originalband enthalten sind, finden sich auch in dieser Datei – eine Erinnerung an die lange Reise, die das Buch vom Verleger zu einer Bibliothek und weiter zu Ihnen hinter sich gebracht hat.

Nutzungsrichtlinien

Google ist stolz, mit Bibliotheken in partnerschaftlicher Zusammenarbeit öffentlich zugängliches Material zu digitalisieren und einer breiten Masse zugänglich zu machen. Öffentlich zugängliche Bücher gehören der Öffentlichkeit, und wir sind nur ihre Hüter. Nichtsdestotrotz ist diese Arbeit kostspielig. Um diese Ressource weiterhin zur Verfügung stellen zu können, haben wir Schritte unternommen, um den Missbrauch durch kommerzielle Parteien zu verhindern. Dazu gehören technische Einschränkungen für automatisierte Abfragen.

Wir bitten Sie um Einhaltung folgender Richtlinien:

+ *Nutzung der Dateien zu nichtkommerziellen Zwecken* Wir haben Google Buchsuche für Endanwender konzipiert und möchten, dass Sie diese Dateien nur für persönliche, nichtkommerzielle Zwecke verwenden.

+ *Keine automatisierten Abfragen* Senden Sie keine automatisierten Abfragen irgendwelcher Art an das Google-System. Wenn Sie Recherchen über maschinelle Übersetzung, optische Zeichenerkennung oder andere Bereiche durchführen, in denen der Zugang zu Text in großen Mengen nützlich ist, wenden Sie sich bitte an uns. Wir fördern die Nutzung des öffentlich zugänglichen Materials für diese Zwecke und können Ihnen unter Umständen helfen.

+ *Beibehaltung von Google-Markenelementen* Das "Wasserzeichen" von Google, das Sie in jeder Datei finden, ist wichtig zur Information über dieses Projekt und hilft den Anwendern weiteres Material über Google Buchsuche zu finden. Bitte entfernen Sie das Wasserzeichen nicht.

+ *Bewegen Sie sich innerhalb der Legalität* Unabhängig von Ihrem Verwendungszweck müssen Sie sich Ihrer Verantwortung bewusst sein, sicherzustellen, dass Ihre Nutzung legal ist. Gehen Sie nicht davon aus, dass ein Buch, das nach unserem Dafürhalten für Nutzer in den USA öffentlich zugänglich ist, auch für Nutzer in anderen Ländern öffentlich zugänglich ist. Ob ein Buch noch dem Urheberrecht unterliegt, ist von Land zu Land verschieden. Wir können keine Beratung leisten, ob eine bestimmte Nutzung eines bestimmten Buches gesetzlich zulässig ist. Gehen Sie nicht davon aus, dass das Erscheinen eines Buchs in Google Buchsuche bedeutet, dass es in jeder Form und überall auf der Welt verwendet werden kann. Eine Urheberrechtsverletzung kann schwerwiegende Folgen haben.

Über Google Buchsuche

Das Ziel von Google besteht darin, die weltweiten Informationen zu organisieren und allgemein nutzbar und zugänglich zu machen. Google Buchsuche hilft Lesern dabei, die Bücher dieser Welt zu entdecken, und unterstützt Autoren und Verleger dabei, neue Zielgruppen zu erreichen. Den gesamten Buchtext können Sie im Internet unter `http://books.google.com` durchsuchen.

A 434625

GENERAL LIBRARY
OF
UNIVERSITY OF MICHIGAN

PRESENTED BY
Dr. Ernst Voss
14 Nov. 1895

L
31
.R47

Rheinische Blätter

für

Erziehung und Unterricht.

Organ für die Gesamtinteressen des Erziehungswesens.

Im Jahre 1827 begründet

von

Adolph Diesterweg.

Unter Mitwirkung namhafter Pädagogen fortgeführt

von

Dr. Wichard Lange.

Jahrgang 1882.

Frankfurt a. M.
Moritz Diesterweg.
1882.

Buchdruckerei von G. Otto in Darmstadt.

Inhalt des Jahrgangs 1882.

a. Abhandlungen.

		Seite
I.	Anläufe zur Begründung einer wirklichen, auf Naturbeobachtung gegründeten Psychologie	3
II.	Der französische Unterricht in der höheren Mädchenschule und Reformen desselben. (Schluß.)	25
III.	„Über Gesundheitspflege der Schüler", und „was ist von ihr in den Lehrplan aufzunehmen?"	53
IV.	A. Diesterwegs Ansichten über Vater und Mutter, über die Natur des Kindes, dessen Umgebung, Erziehung und Unterricht	72
V.	Wie man gegenwärtig Reaktion macht	99
VI.	Ein bedenklicher Triumph	114
VII.	„Über Gesundheitspflege der Schüler", und „was ist von ihr in den Lehrplan aufzunehmen?" (Schluß.)	125
VIII.	Kirchlich-religiöse Zustände unserer Zeit und die Reform des Religionsunterrichtes in der Volksschule	141
IX.	Pädagogische Quellenschriften	156
X.	Uno Cygnaeus und der Unterricht in Handarbeiten	195
XI.	Die philosophische Strömung der Gegenwart	205
XII.	Aufgabe und Methode des Unterrichtes in der deutschen Grammatik	215
XIII.	Ein Erziehungshaus im Geiste Pestalozzis und Fröbels	241
XIV.	Was fehlt unsrer Jugend?	258
XV.	Pädagogische Quellenschriften	266
XVI.	Zum hundertjährigen Geburtstag Friedr. Fröbels	291
XVII	Was fehlt unsrer Jugend?	323
XVIII.	Ein Erziehungshaus im Geiste Pestalozzis und Fröbels. (Schluß.)	334
XIX.	Einige Bemerkungen über weibliche Bildung und die Lehrerinnen-Frage	349
XX.	Aus Anhalt	364
XXI.	Pädagogische Zukunftsmusik	387
XXII.	Die Seele des Kindes	417
XXIII.	Aus dem Schulhause	426
XXIV.	Handfertigkeit und Schule	444
XXV.	Ein Erzürnter	483
XXVI.	Handfertigkeit und Schule (Fortsetzung)	489
XXVII.	Erinnerungen an und Reflektionen über den vierten deutschen Lehrertag in Cassel	514
XXVIII.	Schellings Entwicklungslehre	524

b. Mancherlei.

Seite

Heft II. 1. Stimmungsbilder aus dem Vermächtnis einer alten Frau. 2. Zur Schlußfeier des Schuljahres 170
Heft V. Die Teilbarkeit der Zahlen durch 7, 13 und 37 . . . 460
Heft VI. Dr. Heinrich Wilhelm Stoll 554

c. Rezensionen.

Autoren: Dr. W. Heiner. G. Langenscheidt. Dr. David Bendan. Dr. Paul v. Bolkenstern. Otto Delitsch. Friedrich Mann. Dr. C. Kehr. Dr. August Reißmann. R. Hauer. Fr. Strehlke. Ferdinand Schmidt. Grundig. Otto v. Leixner. Ed. Hölzel. R. Schillmann. Ch. F. Maurer. Dr. E. Glinzer. J. H. Kühl. Karl Friedrich Becker. Dr. Werner Werther. Dr. Ronze und H. Klose. Th. Voigt. J. Bühlmann. Albert Richter. E. Döring. Dr. Paul Goldschmidt. Friedr. Mann. A. Jacob und E. Richter. Konrad Schröder. Dr. J. Chr. Gottlob Schumann. Louis Walter. Emil von Schenckendorff. Otto Salomon. Dr. O. Kunziker. Hermann Debes. Benn. Georg Kuppler. C. Bickel. R. Knoke. Karl L. Leimbach. Fritz Kaselitz. E. Brennert. Dr. von Nagel. August Israel. A. Jacob und E. Richter. C. Schwabe und C. Schmidt. Karl Kayser. Dr. Adolph Kleyer. K. Eberhardt. L. W. Seyffarth. Friedr. Mann. Dr. J. Chr. Gottlob Schumann. R. Stahm. Adolf Lenz. Otto von Leixner. Fr. d'Hargues. Friedrich Mann. H. Gabriel und K. Supprian. Ludwig Salomon. H. Normann. Erhard Schultz. Dr. Richard Weitbrecht. Dr. E. Bardey. L. Heinemann. A. Stroese. Prof. H. Bertram. Chr. Luerssen und F. Terks. Louis Walter. Bertha Meyer. Dr. Fritz Schultze. W. Gitschmann. F. W. Dörpfeld. Dr. J. Chr. Gottlob Schumann. La Mara. Dr. A. Reißmann. J. J. Schäublin. H. F. Flügge. F. Martin. Dr. Heinrich Saure. Friedr. Blatz. Dr. Jul. Wenck. R. Dietlein, W. Dietlein, Dr. R. Gosche und F. Polack. Otto Tiersch. L. Bussler. A. Jacob und E. Richter. L. Wangemann. F. Riecke.

d. Litterarischer Anzeiger.

Jedes Heft enthält Anzeigeblätter.

Rheinische Blätter

für

5-2093

Erziehung und Unterricht.

Organ für die Gesamtinteressen des Erziehungswesens.

Im Jahre 1827 begründet

von

Adolph Diesterweg.

Unter Mitwirkung namhafter Pädagogen fortgeführt

von

Dr. Wichard Lange.

Jahrgang 1882. Heft I.
(Januar — Februar.)

Frankfurt a. M.
Moritz Diesterweg.
1882.

Buchdruckerei von G. Otto in Darmstadt.

I.

Anläufe zur Begründung einer wirklichen, auf Naturbeobachtung gegründeten Psychologie.

Dergleichen ernstliche Anläufe werden gemacht von der Biologie, also von der Forschung auf dem Gebiete der lebenden Wesen. Der Mensch ist nach Lorenz Oken „Messer und Maß" der Schöpfung; dieses geniale Wort bewahrheitet sich nicht allein auf physiologischem, sondern auch auf psychologischem Gebiete. Wie das ganze Tierreich gewissermaßen als „der auseinandergelegte Mensch" erscheint, so finden sich auch die Elemente der menschlichen Psyche zerstreut in der langen Kette tierischer Wesen, so daß eine genaue Beobachtung des seelischen Lebens dieser Wesen zu einer wirklichen Aufklärung über die Natur und Struktur menschlicher Geisteskraft allgemach führen muß. Somit wäre der Forschung ein neues Mittel an die Hand gegeben, den Schleier mehr und mehr zu lüften, der das Bild von Sais, die menschliche Psyche, geheimnisvoll umhüllt, ein Mittel, das auch dann noch seinen Dienst nicht versagt, wenn die Physiologie trotz aller Vivisektionen auch den unermüdlichsten und scharfsinnigsten Forscher im Stiche läßt.

Die Jurisprudenz und Pädagogik aber werden erst dann ein wirkliches, sicheres Fundament erhalten, wenn von einer allgemein gültigen, d. h. auf Erfahrung und objektiver Beobachtung ruhenden Psychologie die Rede sein kann. Die psychologischen Systeme, welche bisher zu einiger Geltung gelangt sind und

eine größere oder geringere Verbreitung gefunden haben, können sich einer derartigen Sicherheit noch keineswegs rühmen; sie erscheinen vielmehr als ein Produkt abstrakter Denkweise geistig hervorragender Menschen, und die besseren unter ihnen stützen sich höchstens auf Selbstbeobachtung, verleugnen also schon in der Basis, auf welcher sie ruhen, ihre subjektive Natur nicht. Die Erkenntnis der Unzulänglichkeit dieser Beobachtungsweise führte bekanntlich zur Phrenologie, die aber zu keinen sicheren Resultaten gelangen konnte, weil sie von der falschen Voraussetzung ausging, daß alle menschlichen psychologischen Eigentümlichkeiten, an äußerlich wahrnehmbare Gestaltungen des Körpers, vorzüglich des Schädels, gebunden seien. Da nun die Struktur des Nervensystems, vornehmlich des Gehirns, soweit es als Trägerin geistigen Lebens von dieser bedingt wird oder umgekehrt, soweit dieses jene bedingt, ungemein schwer zu untersuchen ist, so war bisher wenig Hoffnung auf Gewinnung einer wirklich objektiven Grundlage psychischer Untersuchung vorhanden. Um so freudiger ist der Versuch, auf biologischen Wegen hinter das Geheimnis zu kommen, zu begrüßen.

Alles, was auf diesem Gebiete bisher geworden ist, faßt Georg Heinrich Schneider, originell systematisierend und das Vorhandene mit genialem Blicke ergänzend, in folgendem Werke zusammen: Der tierische Wille. Systematische Darstellung und Erklärung der tierischen Triebe und deren Entstehung, Entwicklung und Verbreitung im Tierreich als Grundlage zu einer vergleichenden Willenslehre. Leipzig, Ambr. Abel.

Seitdem derjenige Mann, welcher sich selbst als Kaspar Hauser der Philosophie bezeichnete, aus seiner Verborgenheit hervorgetreten ist, wird das, was man früher Kraft nannte, von vielen Denkern als „Wille" bezeichnet und in ihm der Kern des Daseins gefunden. Im tierischen Leben tritt dieser „Wille" überall und auf den untersten Stufen des Tierreichs am einfachsten und darum am deutlichsten hervor, und diese Triebe bilden nach der neuesten Forschung die Wurzel aller psychischen Erscheinungen, welche sich auf der langen Stufenleiter organischer Entwicklung zu immer größerer Dignität und Kompliziertheit er-

heben. Als Grundlage des einfachsten, instinktivsten Trieblebens erscheint der Ernährungstrieb; aus ihm entwickelt sich der Schutztrieb, der Liebestrieb und der Trieb zur Brutpflege.

Nr. 1 und Nr. 2 erscheinen notwendig zur Erhaltung der individuellen Daseins, Nr. 3 und 4 zur Erhaltung der Art. Abgewiesen wird von dieser Art der Forschung die landläufige Ansicht, nach welcher „Tierseele" und „Menschenseele" als absolut verschiedene Dinge zu betrachten sind. Wie der menschliche Leib als Ziel- und Höhenpunkt materieller, so erscheint der menschliche Geist als höchste Blüte und Frucht seelischer Entwicklung. „Die Zoologen begreifen jetzt, daß sich in der geistigen Entwicklung der animalischen Wesen dieselbe Stufenfolge und dieselben Gesetze der Anpassung und Vererbung offenbaren müssen als in der morphologischen, und die Philosophen haben zum Teil wenigstens nun die Überzeugung gewonnen, daß wir den menschlichen Geist ohne die Vergleichung desselben mit der tierischen Intelligenz und ohne dessen Ableitung aus dieser eben so wenig verstehen werden, als uns die morphologischen Gebilde und die physiologischen Funktionen des menschlichen Körpers ohne die Deszendenztheorie verständlich sein würden."

Im ersten Kapitel seiner Schrift redet Schneider über die Zweckmäßigkeit, welche als das Gemeinsame aller Lebenserscheinungen erscheint. Den Begriff des Zweckes entlehnt er von Ed. v. Hartmann, der in seiner „Philosophie des Unbewußten" sich also äußert: „Der Begriff des Zwecks bildet sich zunächst aus den Erfahrungen, die man an seiner eigenen bewußten Geistesthätigkeit macht. Ein Zweck ist für mich ein von mir vorgestellter und gewollter zukünftiger Vorgang, dessen Verwirklichung ich nicht direct, sondern nur durch kausale Zwischenglieder (Mittel) herbeizuführen im stande bin." Meiner Ansicht nach müßte hinter „Vorgang" noch das Wort „Zustand" eingeschoben werden. Aus dieser Definition sucht unser Autor nun herzuleiten, daß die Zweckmäßigkeit nur innerhalb des organischen Reiches existiere, da es nur bei den lebenden Wesen Erscheinungsweisen mit Erderscheinungen gäbe. Er macht damit einen verunglückten Versuch, und dies nur, um seinen materiali-

eine größere oder geringere Verbreitung gefunden haben, können sich einer derartigen Sicherheit noch keineswegs rühmen; sie erscheinen vielmehr als ein Produkt abstrakter Denkweise geistig hervorragender Menschen, und die besseren unter ihnen stützen sich höchstens auf Selbstbeobachtung, verleugnen also schon in der Basis, auf welcher sie ruhen, ihre subjektive Natur nicht. Die Erkenntnis der Unzulänglichkeit dieser Beobachtungsweise führte bekanntlich zur Phrenologie, die aber zu keinen sicheren Resultaten gelangen konnte, weil sie von der falschen Voraussetzung ausging, daß alle menschlichen psychologischen Eigentümlichkeiten, an äußerlich wahrnehmbare Gestaltungen des Körpers, vorzüglich des Schädels, gebunden seien. Da nun die Struktur des Nervensystems, vornehmlich des Gehirns, soweit es als Trägerin geistigen Lebens von dieser bedingt wird oder umgekehrt, soweit dieses jene bedingt, ungemein schwer zu untersuchen ist, so war bisher wenig Hoffnung auf Gewinnung einer wirklich objektiven Grundlage psychischer Untersuchung vorhanden. Um so freudiger ist der Versuch, auf biologischen Wegen hinter das Geheimnis zu kommen, zu begrüßen.

Alles, was auf diesem Gebiete bisher geworden ist, faßt Georg Heinrich Schneider, originell systematisierend und das Vorhandene mit genialem Blicke ergänzend, in folgendem Werke zusammen: Der tierische Wille. Systematische Darstellung und Erklärung der tierischen Triebe und deren Entstehung, Entwicklung und Verbreitung im Tierreich als Grundlage zu einer vergleichenden Willenslehre. Leipzig, Ambr. Abel.

Seitdem derjenige Mann, welcher sich selbst als Kaspar Hauser der Philosophie bezeichnete, aus seiner Verborgenheit hervorgetreten ist, wird das, was man früher Kraft nannte, von vielen Denkern als „Wille" bezeichnet und in ihm der Kern des Daseins gefunden. Im tierischen Leben tritt dieser „Wille" überall und auf den untersten Stufen des Tierreichs am einfachsten und darum am deutlichsten hervor, und diese Triebe bilden nach der neuesten Forschung die Wurzel aller psychischen Erscheinungen, welche sich auf der langen Stufenleiter organischer Entwicklung zu immer größerer Dignität und Kompliziertheit er-

heben. Als Grundlage des einfachsten, instinktivsten Trieblebens erscheint der Ernährungstrieb; aus ihm entwickelt sich der Schutztrieb, der Liebestrieb und der Trieb zur Brutpflege.

Nr. 1 und Nr. 2 erscheinen notwendig zur Erhaltung der individuellen Daseins, Nr. 3 und 4 zur Erhaltung der Art. Abgewiesen wird von dieser Art der Forschung die landläufige Ansicht, nach welcher „Tierseele" und „Menschenseele" als absolut verschiedene Dinge zu betrachten sind. Wie der menschliche Leib als Ziel- und Höhepunkt materieller, so erscheint der menschliche Geist als höchste Blüte und Frucht seelischer Entwicklung. „Die Forscher begreifen jetzt, daß sich in der geistigen Entwicklung der animalischen Wesen gewisse Grundzüge und dieselben Gesetze der Anpassung und Vererbung offenbaren müssen als in der menschlichen, und die Philosophen haben zum Teil wenigstens nun die Überzeugung gewonnen, daß wir den menschlichen Geist ohne die Vergleichung desselben mit dem tierischen Intelligenz nun ohne dessen Kenntnis auch nicht eben so wenig verstehen werden als uns die menschlichen Gebilde und die physiologischen Funktionen des menschlichen Körpers ohne die Tierkenntnisse verständlich sein würden."

Im ersten Kapitel seiner Schrift redet Schneider über die Zweckmäßigkeit, welche als das Gemeinsame aller Lebenserscheinungen erkannt wird. Der Begriff des Zweckes entlehnt er von Ed. v. Hartmann, der in seiner „Philosophie des Unbewußten" sich also äußert: „Der Begriff des Zweckes leitet sich zunächst aus der Erfahrung her, daß wir in unserm eigenen bewußten Selbstbewußtsein wissen, daß wir uns für uns und vor mir vorgestellte und gewollte zukünftige Zustände durch Verwirklichung als unsere eigenen Mittel und durch deren Zwischenglieder (Mittel zweiten Grades usw.) [illegible]. Meiner Ansicht nach müßte zwischen „Vorstellen" und dem Satz „gewollte" eingeschoben werden. Um diesen Schluß dann weiter kurz nun herzuleiten, daß die Zweckmäßigkeit nur innerhalb des organischen Reiches [illegible] sie es nur in der [illegible] scheinungswelt [illegible] einen vernünftigen Grund [illegible]

Ortsveränderungen neue hinzu. Es liegt nämlich in der Natur der organischen Körper, sich den neuen Verhältnissen anzupassen, was nur dadurch geschehen kann, daß neue zweckmäßige Eigenschaften hinzukommen. In dieser Anhäufung sehen die Herren Darwinisten das Wesen aller Entwicklung. Zu den neu hinzutretenden Eigenschaften verändert sich auch allmählich die Fortpflanzungseinrichtung. Anpassung und Anhäufung werden aber vermehrt und geregelt durch die natürliche Auswahl. Diejenigen Individuen, denen es geglückt ist, sich recht viele neue, zweckmäßige Eigenschaften anzupassen, bestehen und schreiten fort; die weniger glücklichen gehen zurück oder ganz unter. Da sich nach Darwin jedes organische Wesen nämlich in der Weise vermehrt, „daß, wenn es nicht durch Zerstörung litte, die Erde bald von der Nachkommenschaft eines einzigen Paares bedeckt sein würde," so herrscht in der organischen Welt ein riesiger Kampf ums Dasein, dem alles Unzweckmäßige zum Opfer fällt, der aber auch die dem Untergange nicht verfallenen Individuen treibt, sich immer zweckmäßiger auszubilden, d. h. sich immer neue Eigenschaften anzueignen, die sich dann auf die Nachkommenschaft vererben und sich in den nachfolgenden Generationen ebenfalls mit neu Erworbenem kombinieren. Übrigens gilt das Individuum dabei nichts, sondern es kommt der Natur immer nur auf die Erhaltung der Art an.

Wer sich mit einer derartigen Erklärung des Welträtsels zufrieden geben will, der mag es thun; wir unsererseits müssen gestehen, daß wir es auch bei dem besten Willen nicht vermögen.

Das Urgeheimnis alles Lebens besteht offenbar darin, daß ein organisches Lebwesen irgend welchen Kontakt mit der Außenwelt empfindet und daß eine derartige Empfindung mit einem Triebe verknüpft ist. Die erste Empfindung eines organischen Individuums, und sei sie noch so dumpf und unbestimmt, bezeichnet offenbar den Anfang der allem Lebendigen eignen Innenwelt; auch hält uns nichts ab, in dem Triebe, der mit solcher Empfindung verbunden ist, eine Art Bewegung des höher entwickelten Innenlebens, die wir Willen nennen, zu erblicken. Der Trieb ist in den Tieren auf den untersten Stufen entweder

auf Ernährung und Schutz, gerichtet. Im ersten Falle ist die Empfindung eine angenehme, im zweiten Falle eine unangenehme. Diese Triebe sind nicht zu verwechseln mit den Reaktionen, die auf die Aktionen in der anorganischen Welt so zu folgen pflegen, daß die eine an der andern gemessen werden kann, auch nicht mit den physiologischen Bewegungen innerhalb der organischen Welt, welche immer nur ganz bestimmten Zwecken, gewöhnlich nur einem Zwecke dienen; sie haben das Eigentümliche, „daß sie verschiedenen Zwecken dienen, auf ganz verschiedene Einwirkungen erfolgen können und immer den entsprechenden Umständen gemäß kombiniert und modifiziert werden." Somit sind sie also etwas Besonders, sind nach Schneider psychische Bewegungen. Das Bewußtsein fängt an mit der dumpfesten Empfindung, das psychische Leben mit dem auf Ernährung oder Erhaltung gerichteten Triebe. Triebbewegungen sind Willensäußerungen im weiteren Sinne dieses Worts.

Bisher nannte man die Triebbewegungen der Tierwelt „Instinkt" und suchte diesen recht scharf von dem „Willen" zu unterscheiden. Unsere Biologen erkennen diese Unterscheidung nicht an, sondern reißen mit überzeugender Kraft diese willkürlich aufgebaute Schranke nieder. Unter Instinkt wird verstanden „der Trieb zu einer Handlung, deren Zweck dem Individuum nicht bewußt ist, die aber trotzdem zur Erreichung dieses Zweckes führt." Instinkte bewegen die Tierwelt einzig und allein auf den unteren Staffeln der Entwicklung; aber auch auf höheren Sprossen der langen Stufenleiter zeigen sie sich, wenn auch nicht allein, so doch immer als mitbestimmende Faktoren. Auch im Menschen treten sie auf, und zwar um so mehr und lebhafter, je jünger er ist. „Wenn das Kind geboren ist und an die Mutterbrust gelegt wird, so sucht es tastend mit Mund und Hand nach den Zitzen — wer würde so naiv sein, anzunehmen, das Kind dächte dabei an die Erhaltung seiner Existenz oder gar an die seiner Art?. So gut dem Kinde die Saugfähigkeit angeboren ist, so gut ist es auch der Trieb zum Saugen und zum Aufsuchen der Brust. Alle kleinen Kinder haben bekanntlich einen unwiderstehlichen Trieb, alles Ergreifbare zum Munde zu führen,

Rheinische Blätter

für

Erziehung und Unterricht.

Organ für die Gesamtinteressen des Erziehungswesens.

Im Jahre 1827 begründet

von

Adolph Diesterweg.

Unter Mitwirkung namhafter Pädagogen fortgeführt

von

Dr. Wichard Lange.

Jahrgang 1882.

Frankfurt a. M.
Moritz Diesterweg.
1882.

Rheinische Blätter

für

Erziehung und Unterricht.

Organ für die Gesamtinteressen des Erziehungswesens.

Im Jahre 1827 begründet

von

Adolph Diesterweg.

Unter Mitwirkung namhafter Pädagogen fortgeführt

von

Dr. Wichard Lange.

Jahrgang 1882.

Frankfurt a. M.

Moritz Diesterweg.

1882.

Buchdruckerei von G. Otto in Darmstadt.

Inhalt des Jahrgangs 1882.

a. Abhandlungen.

		Seite
I.	Anläufe zur Begründung einer wirklichen, auf Naturbeobachtung gegründeten Psychologie	3
II.	Der französische Unterricht in der höheren Mädchenschule und Reformen desselben. (Schluß.)	25
III.	„Über Gesundheitspflege der Schüler", und „was ist von ihr in den Lehrplan aufzunehmen?"	53
IV.	A. Diesterwegs Ansichten über Väter und Mutter, über die Natur des Kindes, dessen Umgebung, Erziehung und Unterricht	72
V.	Wie man gegenwärtig Reaktion macht	99
VI.	Ein bedenklicher Triumph	114
VII.	„Über Gesundheitspflege der Schüler", und „was ist von ihr in den Lehrplan aufzunehmen?" (Schluß.)	125
VIII.	Kirchlich-religiöse Zustände unserer Zeit und die Reform des Religionsunterrichtes in der Volksschule	141
IX.	Pädagogische Quellenschriften	156
X.	Uno Cygnaeus und der Unterricht in Handarbeiten	195
XI.	Die philosophische Strömung der Gegenwart	205
XII.	Aufgabe und Methode des Unterrichtes in der deutschen Grammatik	215
XIII.	Ein Erziehungshaus im Geiste Pestalozzis und Fröbels	241
XIV.	Was fehlt unsrer Jugend?	258
XV.	Pädagogische Quellenschriften	266
XVI.	Zum hundertjährigen Geburtstag Friedr. Fröbels	291
XVII	Was fehlt unsrer Jugend?	323
XVIII.	Ein Erziehungshaus im Geiste Pestalozzis und Fröbels. (Schluß.)	334
XIX.	Einige Bemerkungen über weibliche Bildung und die Lehrerinnen-Frage	349
XX.	Aus Anhalt	364
XXI.	Pädagogische Zukunftsmusik	387
XXII.	Die Seele des Kindes	417
XXIII.	Aus dem Schulhause	426
XXIV.	Handfertigkeit und Schule	444
XXV.	Ein Erzürnter	483
XXVI.	Handfertigkeit und Schule (Fortsetzung)	489
XXVII.	Erinnerungen an und Reflektionen über den vierten deutschen Lehrertag in Cassel	
XXVIII.	Schellings Entwicklungslehre	

Handlungen bekunden, leuchtet mir vollkommen ein, daß der Pulp den Hummer nicht zufällig im andern Bassin auf seinen Nachtwanderungen angetroffen, sondern daß er ihn auf Grund einer Vorstellung dort aufgesucht hat. Die Vorstellung vom Besitze des Hummers ist aber Gedächtnis und in diesem Falle eine Zweckvorstellung, und das Überklettern der Scheidewand, sowie das vorsichtige Beschleichen und Überfallen des Opfers sind die Mittel zum Zweck; denn sie bilden eine Erscheinungsreihe, die zur relativen Enderscheinung, zum Besitze des Beutetiers führt. Auch vom Wasser haben die Kopffüßler offenbar eine Vorstellung. Werden sie aus demselben entfernt, so suchen sie dasselbe wieder zu erreichen, auch wenn sie es nicht sehen." — Die mit Vorstellungen verbundenen Triebe, wie solche im Tierreich auftreten, unterscheiden sich nur dadurch von den gleichartigen menschlichen Trieben, daß sie niemals auf den finalen Zweck aller Thätigkeit (Erhaltung des Einzelwesens und der Gattung), sondern nur auf das zunächst Erreichbare gerichtet sind. —

Den menschlichen Willen pflegt man bekanntlich auch dadurch von dem tierischen zu unterscheiden, daß man ihm „Freiheit" zuspricht, den tierischen Willen aber als an die Notwendigkeit gebunden betrachtet. Selbstverständlich wollen unsere Biologen auch diese Scheidung nicht gelten lassen. Sie sind der Meinung, daß unser Wille stets von „Vorstellungen" motiviert werde, und daß, wenn mehrere Vorstellungen zu gleicher Zeit auftauchen, die angenehmste unter ihnen stets die Herrschaft über den Willen davon trage, d. h. zur That führe. Wenn auch die „Vorstellung" nicht als einziges Motiv für die Willenserregung betrachtet werden darf, so steht doch fest, daß eine absolute Willensfreiheit im landläufigen Sinne des Wortes nie und nirgends vorhanden ist. Denn der individuelle Wille an sich erscheint als ein letztes Glied einer unendlich langen Kausalitätsreihe und das Motiv, welches den Ausschlag gibt, ebenfalls, und alles was geschieht, geschieht notwendig. Die menschliche Freiheit ist aber in der menschlichen Fähigkeit zu suchen, gewissermaßen ein Reservoir von Erkenntnissen und Grundsätzen anzu-

Rheinische Blätter

für

5-2093

Erziehung und Unterricht.

Organ für die Gesamtinteressen des Erziehungswesens.

Im Jahre 1827 begründet

von

Adolph Diesterweg.

Unter Mitwirkung namhafter Pädagogen fortgeführt

von

Dr. Richard Lange.

Jahrgang 1882. Heft I.
(Januar — Februar.)

Frankfurt a. M.
Moritz Diesterweg.
1882.

trieb, das Vorſtellungs- und Gedankengefühl den Vorſtellungs- und Gedankentrieb.

Das Gefühl beruht auf einer Alternative der ſenſiblen Nerven; die Handlung erfolgt durch Kontraktion der Muskel und muß durch Erregung der motoriſchen Nerven eingeleitet werden. „Es muß deshalb im Organismus eine Einrichtung getroffen ſein, welche auf Grund der Erregung der ſenſiblen Nerven diejenige der motoriſchen ermöglicht; erſtere muß der Reiz der letzteren ſein. Dieſe Einrichtung hat das Nervenſyſtem eines jeden normal entwickelten, geſunden Tieres. In den Ganglien wird die Erregung der ſenſiblen Nervenfaſern zum Reiz für die motoriſchen, wie je nach dem Geſetze der Erhaltung der Kraft jede Wirkung zugleich wieder Urſache einer neuen Wirkung iſt. Dieſe Reizung bleibt uns nicht unbewußt, ſondern wir fühlen ſie als einen Trieb, als einen Drang zum Handeln." Da die Triebe aus Bewußtſeinserſcheinungen entſpringen, ſo muß man ſie als Willensäußerungen im weiteren Sinne dieſes Worts betrachten. „Sowohl die inſtinktiven, als die zweckbewußten Bewegungen werden durch Triebe hervorgerufen, und alle Gewohnheiten ſämmtlicher tieriſcher Weſen nehmen ihren Urſprung in Trieben, welche bald aus der einen, bald aus der andern Bewußtſeinserſcheinung entſpringen, und wollen wir dieſe Bewegungen verſtehen, ſo müſſen wir uns darüber klar werden, durch welche Triebe ſie hervorgerufen werden. Wenn ein Tier nach Nahrung ſucht, ſo geſchieht es auf Grund eines Triebes, der dem Hungergefühl oder einer Vorſtellung entſpringt. Zieht man die Hand von einem glühenden Stücke Eiſen zurück, an dem man ſie verbrannt hat, ſo thut man dies auf Grund eines Triebes, der inſofern meiſt unwiderſtehlich iſt, als er durch keine Vorſtellungstriebe gehemmt werden kann. Daß auch die Handbewegung in dieſem Falle eine bewußte iſt und aus einem durch die Empfindung hervorgerufenen Drang oder Trieb entſpringt, beweiſt die Thatſache, daß das Bewußtwerden des Schmerzes zur Erhaltung der Bewegung unbedingt notwendig iſt. Wird die Hand gefühllos gemacht, dann findet die Bewegung nicht ſtatt. Und wenn ein Menſch ſich in Ver-

anlassung einer höheren Erkenntnis irgend einer gemeinnützigen Lebensaufgabe widmet, so geschieht dies ebenfalls auf Grund eines Triebes oder Dranges nach dieser bestimmten Thätigkeit."

Faßt man die Willensäußerungen der Menschen und der Tiere im großen und ganzen als eine einheitliche Erscheinung auf und analysiert sie, so zerfallen sie in solche Bewegungen, die einem klaren Zweckbewußtsein entspringen, und in solche, denen dieses Zweckbewußtsein nicht zu Grunde liegt. „Alle Willensäußerungen beruhen teils auf einer ererbten Organisation und teils auf einem Erkenntnisakt, und es gibt keine einzige instinktive oder zweckbewußte Bewegung, die allein aus der Organisation oder allein aus der Erkenntniserscheinung hervorginge; in jedem Falle wirken beide Faktoren mit." Die instinktiven Triebe sind ererbt, d. h. das Individuum hat von seinen Vorfahren ein Organisationsverhältnis erhalten, nach welchem ein subjektiver Zustand, eine Empfindung oder Wahrnehmung ein ganz bestimmtes Gefühl und dieses einen ganz bestimmten Trieb zu dieser oder jener Bewegung hervorruft. Der Verlauf der Bewegung ist vom gegenwärtigen Individuum oder von dessen Vorfahren durch Übung erworben; den Anstoß zur Bewegung gibt aber ein ganz bestimmter Trieb, und dieser Trieb geht stets aus dem Bewußtwerden eines subjektiven oder eines durch objektiven Reiz verursachten Zustandes, aus einer Wahrnehmung oder aus einer direkten oder indirekten Vorstellung hervor.

Es werden jetzt die Empfindungstriebe speciell ins Auge gefaßt. Je nachdem das Bewußtwerden eines Zustandes eine subjektive oder objektive Ursache hat, erscheinen sie als subjektive oder objektive Empfindungstriebe. Subjektive Empfindungstriebe sind: das Hungergefühl, der Trieb zum Atmen, der Geschlechtstrieb, soweit er blos auf dem Gefühle der Kraft und dem Blutandrange nach den Geschlechtsteilen beruht, der Trieb zum Erbrechen u. a. Objektive Empfindungstriebe sind folgende: der Trieb zum Niesen, Husten, Kratzen, zum Zurückfahren bei schmerzlicher Berührung, zum Schließen der Augenlider, zum Kauen, zum Schlucken, zum Wiederkauen, zum Ausspucken, zum Schnäuzen,

zum Verziehen des Gesichts bei schlechtem Geschmacke, der Begattungstrieb bei Berührung eines Individuums anderen Geschlechts ꝛc. Abgewiesen wird mit Recht die Hypothese der sogenannten Reflexbewegung, da zwischen Aktion und Reaktion stets ein Inne- oder Bewußtwerden in irgend welcher Form, also ein psychischer Faktor sich zeigt, also jene Erscheinung auftritt, in der das eigentliche Rätsel des Lebens zu suchen ist. Empfindung und Wahrnehmung sind ohne Frage zu den Erkenntnisakten zu rechnen, und sie bilden sogar die Grundlage alles Erkennens; die Triebe aber, welche durch Empfindung und Wahrnehmung veranlaßt werden, sind Willensakte und als die Grundlage alles Wollens zu betrachten.

Es folgt jetzt ein sehr interessantes Kapitel über die Bedeutung und Verbreitung der Empfindungstriebe im Tierreich, auf das an dieser Stelle natürlich nur hingewiesen werden kann.

Wahrnehmungstriebe kommen durch bloßes Sehen der Gegenstände zustande. „Solche Triebe entstehen z. B. beim Anblicke des Futters, des Beutetieres (Ernährungstriebe), des Feindes, des sicheren Verstecks, der Mutter (Schutztriebe), des passenden Individuums anderen Geschlechts, des Nebenbuhlers (Liebestriebe), des geliebten Kindes (Mutterliebe). Beim entwickelten Menschen verbinden sich zwar mit der Wahrnehmung oft auch gewisse Vorstellungen; allein auch durch bloße Wahrnehmungen können solche Triebe erregt werden, und es ist höchst wahrscheinlich, daß bei den Tieren, insbesondere bei den Gliedertieren und den niederen Wirbeltieren, die Triebe, welche bei Wahrnehmungen entstehen, in den allermeisten Fällen reine Wahrnehmungstriebe sind, die durch keine Vorstellungen beeinflußt werden. Der Anblick der Katze verursacht beim Hunde unmittelbar einen Trieb zur Verfolgung. — Vor jeder ungewohnten und unbekannten Erscheinung schrickt jedes Tier in jedem Falle und auch der Mensch in den meisten Fällen zurück und sucht ihr auszuweichen. Der Anblick eines wildblickenden großen Tieres oder Menschen, dem man in der freien Natur begegnet, erweckt unmittelbar Furcht und einen Fluchttrieb, noch bevor sich etwa bestimmte Vorstellungen von der Gefahr mit der Wahr-

nehmung verbunden haben. Der bloße Anblick von Schleim, Kot und andern Dingen, von Maden, Reptilien, Amphibien, Mäusen, Ratten, Spinnen und anderen Tieren, welche von Menschen nur in einzelnen Fällen gegessen werden, und die seit vielen Generationen vom Weltbeherrscher gemieden und verfolgt worden sind, erregen beim gegenwärtigen Geschlechte durch bloße Wahrnehmung einen Abscheu und einen Trieb zur Verfolgung oder zur Flucht, während uns Vögel und viele Säugetiere anziehen und zur Annäherung treiben, und zwar findet diese so verschiedene Wirkung statt, bevor der Mensch einzelne Eigenschaften der Tiere und diese überhaupt kennen gelernt hat." —

Die Thatsache, daß bei bloßer Wahrnehmung Triebe entstehen können, erklärt sich aus der Organisation des Individuums, und diese aus der Selektion, die nur das zweckmäßig Eingerichtete bestehen läßt, sowie besonders auch aus dem Gesetze der Vererbung. Ein überzeugter Anhänger der Deszendenztheorie, die sich überaus fruchtbar erwiesen hat, läßt es sich natürlich nicht nehmen, die folgende Triebart aus der vorhergehenden abzuleiten. „Wenn Tausende von Generationen einer gewissen Tierspecies sich von einer bestimmten Pflanze oder einem Tiere ernährt und bei der Verzehrung einen Nahrungsgenuß gehabt haben, der den Trieb zum Fressen verstärkt hat, so daß sich milliardenmale mit dem Anblicke des Nahrungsobjects bald der Eßgenuß und ein verstärkter Annäherungstrieb verbunden hat, so ist es dann wohl möglich, daß nach und nach schon auf der bloßen Wahrnehmung der Trieb resultiert. Warum empfindet der Löwe beim Anblick einer Antilope einen unwiderstehlichen Appetit und eine Freß- und Mordsucht? Weil bei Tausenden seiner Vorfahren auf den Anblick nicht nur der Nahrungsgenuß gefolgt ist, sondern sich hernach beim Fressen auch mit der Wahrnehmung gleichzeitig verbunden und den Würg- und Freßtrieb verstärkt hat. Diese Association mußte nach und nach immer vollkommener werden und die Eigentümlichkeit der Organisation, nach welcher die Wirkung der Wahrnehmung in der Weise verlief, daß sich mit derselben eine Erregung des Nervensystems und ein stärkerer Freß- und Würgetrieb verband,

Handlungen bekunden, leuchtet mir vollkommen ein, daß der Pulp den Hummer nicht zufällig im andern Bassin auf seinen Nachtwanderungen angetroffen, sondern daß er ihn auf Grund einer Vorstellung dort aufgesucht hat. Die Vorstellung vom Besitze des Hummers ist aber Gedächtnis und in diesem Falle eine Zweckvorstellung, und das Überklettern der Scheidewand, sowie das vorsichtige Beschleichen und Überfallen des Opfers sind die Mittel zum Zweck; denn sie bilden eine Erscheinungsreihe, die zur relativen Enderscheinung, zum Besitze des Beuteltiers führt. Auch vom Wasser haben die Kopffüßler offenbar eine Vorstellung. Werden sie aus demselben entfernt, so suchen sie dasselbe wieder zu erreichen, auch wenn sie es nicht sehen." — Die mit Vorstellungen verbundenen Triebe, wie solche im Tierreich auftreten, unterscheiden sich nur dadurch von den gleichartigen menschlichen Trieben, daß sie niemals auf den finalen Zweck aller Thätigkeit (Erhaltung des Einzelwesens und der Gattung), sondern nur auf das zunächst Erreichbare gerichtet sind. —

Den menschlichen Willen pflegt man bekanntlich auch dadurch von dem tierischen zu unterscheiden, daß man ihm „Freiheit" zuspricht, den tierischen Willen aber als an die Notwendigkeit gebunden betrachtet. Selbstverständlich wollen unsere Biologen auch diese Scheidung nicht gelten lassen. Sie sind der Meinung, daß unser Wille stets von „Vorstellungen" motiviert werde, und daß, wenn mehrere Vorstellungen zu gleicher Zeit auftauchen, die angenehmste unter ihnen stets die Herrschaft über den Willen davon trage, d. h. zur That führe. Wenn auch die „Vorstellung" nicht als einziges Motiv für die Willenserregung betrachtet werden darf, so steht doch fest, daß eine absolute Willensfreiheit im landläufigen Sinne des Wortes nie und nirgends vorhanden ist. Denn der individuelle Wille an sich erscheint als ein letztes Glied einer unendlich langen Kausalitätsreihe und das Motiv, welches den Ausschlag gibt, ebenfalls, und alles was geschieht, geschieht notwendig. Die menschliche Freiheit ist aber in der menschlichen Fähigkeit zu suchen, gewissermaßen ein Reservoir von Erkenntnissen und Grundsätzen anzu-

sammeln und im Geiste präsent zu erhalten, an welcher Errungenschaft manche Triebe zerschellen wie die Wellen am Fels im Meer, und von welcher aus umgekehrt der Impuls zur That gegeben wird. Dieses Hemmen wüster Triebe und dieser Kampf der Motive in unserm Bewußtsein gibt unsern Handlungen den Schein einer Willkür, die man nicht selten mit dem, was Freiheit genannt werden darf, verwechselt wird.

Die Empfindung oder das Gefühl, welches, wo es auftritt, eine Innenwelt verrät, die durch die Außenwelt in Bewegung gesetzt wird, ist nun nach unseren Biologen als die Basis alles psychischen Lebens zu betrachten. „Ohne tierisches Gefühl ist weder ein zweckbewußter noch ein instinktiver tierischer Wille denkbar." Ihrem Wesen nach sind die Gefühle Lust- oder Unlustgefühle, und sie erwecken im ersten Falle ein Begehren, im zweiten ein Widerstreben. In dieser seiner Doppelseitigkeit kann ein Trieb auftreten als Erhaltungstrieb, als Schutztrieb, als geschlechtlicher Liebestrieb und als Mutterliebe (bei den Tieren Brutpflege).

Um nun zu einer durchgreifenden Einteilung hinsichtlich der Entstehung der Gefühlsäußerungen zu gelangen, unterscheidet unser Autor Empfindung von Wahrnehmung und versteht unter Empfindung die Unterscheidung eines einzelnen Zustandes und unter Wahrnehmung die Unterscheidung eines außer uns befindlichen Gegenstandes. Gefühle können nun in uns erregt werden durch Empfindungen, Wahrnehmungen, Vorstellungen und Gedanken; es lassen sich daher Empfindungs-, Wahrnehmungs-, Vorstellungs- und Gedankengefühle unterscheiden. Beispiel: „Wenn der widrige Geschmack eines Stoffes Ekel erregt, so ist das ein Empfindungsekel; man empfindet aber auch einen Ekel, wenn man diesen Stoff nur ansieht oder sich den Anblick oder Geruch desselben nur vorstellt: das ist dann der Wahrnehmungs- und der Vorstellungsekel, und endlich sprechen wir von einem Gefühle des Abscheues oder des Ekels, wenn ein Mensch in seinen psychischen Äußerungen widerwärtig ist („ein ekelhafter Kerl")." — Das Empfindungsgefühl veranlaßt den Empfindungstrieb, das Wahrnehmungsgefühl den Wahrnehmungs-

Übung in irgend einer Thätigkeit ist dann eine genügende, wenn diese Thätigkeit auch instinktiv in zweckentsprechender Weise erfolgt."

Die verschiedenen Triebarten sucht unser Forscher noch einmal folgendermaßen auseinander abzuleiten: „Gedankentriebe kann es nicht geben, wo keine Vorstellungstriebe entstehen; denn wenn auch ein bestimmter Trieb, resp. ein Wille im engeren Sinne aus einer noch so komplicierten Vorstellungsverbindung hervorgeht, so sind doch immer die einzelnen Vorstellungen, welche die Gefühls- und Triebswirkungen verursachen, nicht die Verbindungen als solche. — Vorstellungen verursachen aber nur deshalb Gefühle und Triebe, weil die betreffenden Wahrnehmungen und Empfindungen solche erzeugen; d. h. existiert keine engere Beziehung zwischen einer Wahrnehmung oder einer Empfindung und einem Gefühle und Triebe, dann gibt es auch keine Beziehung zwischen der entsprechenden Vorstellung und dem Triebe. — Wahrnehmungstriebe entstehen endlich zumeist oder allein aus Empfindungstrieben, d. h. die Gefühlswirkung einer Wahrnehmung beruht auf der Gefühlswirkung der betreffenden Empfindung, mit welcher die Wahrnehmung öfter associiert gewesen ist. — Die Empfindungstriebe sind also die Bedingung zur Entstehung von Wahrnehmungstrieben, diese die Bedingungen zur Entstehung der Vorstellungstriebe, und diese letzteren ermöglichen allein die Entstehung der Gedankentriebe. — Betrachten wir die Vorstellungs- und Gedankentriebe als Willen im engeren Sinne und die Empfindungs- und Wahrnehmungstriebe als Instinkte, so sind demnach die Instinkte die Bedingungen zur Entstehung des Willens im engeren Sinne dieses Worts." — Das Mittlere zwischen Aktion und Reaktion auf dem Gebiete des tierischen Lebens ist das Gefühl, das Lust- oder Unlustgefühl, und gerade sein stetes Vorhandensein beweist, daß alle Bewegungen, die zu Willensäußerungen führen, psychischer Natur sind und das Seelenleben in der Schöpfung da beginnt, wo das Nervensystem auftritt.

Schließlich redet unser Autor auch noch von indirekten oder Hülfstrieben und versteht darunter den Folgetrieb

und den Associationstrieb. Sie werden erst durch eine bereits stattfindende Muskelkontraktion hervorgerufen. „Ist nämlich auf irgend eine Bewegung resp. Muskelkontraktion eine bestimmte andere Bewegung öfter unmittelbar gefolgt oder gleichzeitig associiert gewesen, dann bildet die erste Bewegung einen Reiz zur Entstehung der zweiten, ohne daß wieder ein besonderer Erkenntnisakt nötig wäre, und diesen Reiz fühlen wir ebenfalls als einen Trieb." Das gilt für das sensitive, wie für das motorische Nervensystem. Je öfter die Erregung des letzteren ein und denselben Verlauf nimmt, desto leichter erfolgt sie in diesem Verlaufe, und desto schwerer ist derselbe abzuändern. „Das ist ein fundamentales Gesetz, welche eine ungemeine Bedeutung in der Ausbildung bestimmter Gewohnheiten und besonders in der Erziehung hat." Alles Können, alle Übung, alle Virtuosität, also grade dasjenige, was auf erziehlichem Wege am allerschwersten zu erringen ist, erklärt sich aus diesem Fundamentalgesetze. Wir erzielen bei unsern Schülern ein Wissen, Erkennen und Können; aber das Schwerste ist das Können unter ihnen. Es setzt nicht wenig Übung voraus, bei dem einen Individuum mehr, bei dem andern weniger, und gerade dieser Umstand, sowie die Herbeischaffung und Kontrolle der Übungen aller Art macht uns das Leben am sauersten. — Der Associationstrieb wird dadurch charakterisiert, daß eine Bewegung, die öfter mit einer andern gleichzeitig associiert gewesen ist, leicht diese andere hervorruft, sobald sie selbst erzeugt wird. „Wenn wir z. B. gehen, so bewegen wir nicht nur die Beine, sondern auch die Arme. Der Lokomotionstrieb bezweckt nur die Bewegungen der Beine, und wir denken durchaus nicht daran, mit den Armbewegungen etwas zu bezwecken; trotzdem führen wir dieselben aus, weil die Beinbewegung und die daraus resultierende Verschiebung der oberen und unteren Körperhälfte den Reiz zur Veranlassung der Armbewegungen bilden und sie ohne irgend welchen Einfluß eines Erkenntnisaktes direkt hervorrufen. — Wenn man um irgend einer Gefahr auszuweichen, gezwungen ist, plötzlich ein Bein zu heben, so hebt man auch unwillkürlich den Arm derselben Seite ꝛc."

Natürlich wirken in vielen Handlungen, namentlich den menschlichen, Triebe kombiniert, und diese Kombination kann eine *successive* oder *simultane* sein. „Ein Violinspieler z. B. hält während des Spielens auf Grund eines Empfindungstriebes die Violine mit dem Kinne fest, und gleichzeitig macht er vermöge anderer Empfindungs- und Wahrnehmungstriebe nicht nur mit dem rechten Arme und der rechten Hand die zweckentsprechenden Bewegungen zur Führung des Bogens, sondern noch andere Empfindungs- und Wahrnehmungstriebe veranlassen und bestimmen zur selben Zeit die Haltung des linken Armes und die Bewegungen der Finger zum Greifen der Töne."

Wir brechen hier ab. Was *Schneider* bringt, erscheint auf Grund von naturwissenschaftlichen Beobachtungen und Thatsachen, die in ihrer Fülle an sich schon lesenswert und lehrreich sind. Die psychologischen Schlüsse werden auch demjenigen bedeutsam erscheinen müssen, der von seiner Metaphysik, sowie von der Art der Ableitung einer psychologischen Erscheinung aus der andern wenig erbaut ist. Die Hauptsache scheint uns zu sein, daß das gesamte Tierreich seinem innern Leben nach gewissermaßen als die auseinandergelegte menschliche Psyche erscheint, und daß er dem Ausdrucke dieser seiner Ansicht überzeugende Kraft zu verleihen gewußt hat. Wenn unsere biologische Forschung in diesem Punkte das Richtige trifft, so ist der Weg geebnet, auf dem wir zu einer wirklichen Aufklärung und Erfassung psychischen Lebens gelangen können. Erhalten wir auf diesem Wege das Material für die Induktion, so mögen Selbstbeobachtung und Spekulation ergänzend und sichtend eingreifen, damit sicherer Boden gewonnen werde für Erziehung und Recht, wie für sonstige wichtige Gebiete der menschlichen Lebenspraxis.

W. L.

II.

Der französische Unterricht in der höheren Mädchenschule und Reformen desselben.

Von

Dr. Gotthold Kreyenberg,

Direktor der städtischen höheren Mädchenschule zu Iserlohn.

(Schluß.)

VIII.

Hat aber die französische Sprache eine vorwiegende Bedeutung als intellektuelles Bildungsmittel und überhaupt nach der formalen Seite, so wäre sehr sonderbar, in einem Alter mit ihr zu beginnen, wo die Intelligenz des Kindes noch nicht gefestigt ist.

Wer in zartem Alter zwei Sprachen auf einmal erlernen soll, lernt ordentlich in keiner von beiden denken. Mit diesem Satze ist die ganze Bonnenwirtschaft schon gerichtet. Außerdem ist Thatsache, daß diejenigen Kinder, welche von früher Jugend an Bonnen zur Seite hatten, in späteren Jahren durchaus keine schnelleren Fortschritte machen als andere Kinder, die diesen vermeintlichen Vorteil nicht genossen haben.

Der französische Unterricht beginne demnach nicht zu früh. Es wäre falsch, solche Mädchen schon Französisch lernen zu lassen, die noch nicht einmal die lateinischen Buchstaben kennen. Sie müssen erst in der deutschen Sprache einen sicheren Grund gelegt haben: deutschen und lateinischen Druck geläufig zu lesen verstehen und die Fähigkeit besitzen, ein nicht zu schweres Diktat in deutscher sowie in lateinischer Schrift ohne grobe Fehler niederzuschreiben. Das wird ungefähr mit neun Jahren der Fall sein. Jedoch ist auch unbedingt abzuraten, die Mädchen das Französische viel später beginnen zu lassen. Die Sprachwerkzeuge sind sonst schon zu ausgebildet, und die Kinder haben um so größere Mühe, sich in das fremde Idiom einzuleben.

Unter obiger Voraussetzung beginne dann aber der französische Unterricht in der siebenten Klasse der Töchterschule mit ganzem Ernst und werde weder spielend noch lau betrieben!

Übung in irgend einer Thätigkeit ist dann eine genügende, wenn diese Thätigkeit auch instinktiv in zweckentsprechender Weise erfolgt."

Die verschiedenen Triebarten sucht unser Forscher noch einmal folgendermaßen auseinander abzuleiten: „Gedankentriebe kann es nicht geben, wo keine Vorstellungstriebe entstehen; denn wenn auch ein bestimmter Trieb, resp. ein Wille im engeren Sinne aus einer noch so komplicierten Vorstellungsverbindung hervorgeht, so sind doch immer die einzelnen Vorstellungen, welche die Gefühls- und Triebswirkungen verursachen, nicht die Verbindungen als solche. — Vorstellungen verursachen aber nur deshalb Gefühle und Triebe, weil die betreffenden Wahrnehmungen und Empfindungen solche erzeugen; d. h. existiert keine engere Beziehung zwischen einer Wahrnehmung oder einer Empfindung und einem Gefühle und Triebe, dann gibt es auch keine Beziehung zwischen der entsprechenden Vorstellung und dem Triebe. — Wahrnehmungstriebe entstehen endlich zumeist oder allein aus Empfindungstrieben, d. h. die Gefühlswirkung einer Wahrnehmung beruht auf der Gefühlswirkung der betreffenden Empfindung, mit welcher die Wahrnehmung öfter associiert gewesen ist. — Die Empfindungstriebe sind also die Bedingung zur Entstehung von Wahrnehmungstrieben, diese die Bedingungen zur Entstehung der Vorstellungstriebe, und diese letzteren ermöglichen allein die Entstehung der Gedankentriebe. — Betrachten wir die Vorstellungs- und Gedankentriebe als Willen im engeren Sinne und die Empfindungs- und Wahrnehmungstriebe als Instinkte, so sind demnach die Instinkte die Bedingungen zur Entstehung des Willens im engeren Sinne dieses Worts." — Das Mittlere zwischen Aktion und Reaktion auf dem Gebiete des tierischen Lebens ist das Gefühl, das Lust- oder Unlustgefühl, und gerade sein stetes Vorhandensein beweist, daß alle Bewegungen, die zu Willensäußerungen führen, psychischer Natur sind und das Seelenleben in der Schöpfung da beginnt, wo das Nervensystem auftritt.

Schließlich redet unser Autor auch noch von indir[illegible] oder Hülfstrieben und versteht darunter den [illegible]

sicherlich sehr an der Jugend, und deshalb ist die Frage nach der besten keineswegs eine müßige.

Viel gebraucht wird noch immer Ploetz, und es ist neuerdings wieder fraglich, ob sein Gestirn erbleichen wird, obgleich der Verfasser selber ja nach einem arbeitsvollen, aber auch sehr erfolgreichen Leben abgerufen wurde.

Ploetz hat das unbestrittene Verdienst, mit einem höchst geschickten Eklekticismus das Gute aus allen bisherigen grammatischen Methoden herausgesucht und derartig verschmolzen zu haben, daß er Lehrern und Schülern die Grammatik, wenn auch nicht gerade versüßt, so doch mundgerecht macht. Aus dem Donat, jenem bekannten römischen Grammatiker, der um die Mitte des vierten Jahrhunders nach Christi Geburt lebte und lehrte, dessen grammatisch-philosophisches System uns die einzelnen Redeteile und dergleichen brachte, und der im ganzen Mittelalter bis in die neueste Zeit der Aristoteles oder Ptolemäus der Grammatiker genannt werden kann, nahm er sich die systematische Ordnung; von der analytischen Methode, die uralt ist und in Jacotot, Hamilton und Robertson nur eine moderne Auferstehung feierte, erlernte er den praktischen Griff; die Methode Seidenstücker wußte er theoretisch auszugestalten und mit der Magerschen genetischen Methode geziemend zu verbinden. Er war indes nicht nur ein geschickter Eklektiker, sondern namentlich ein feiner Kenner des Französischen und ein sehr praktischer Mann.

Wenn er in neuester Zeit unpopulär wird, so hängt dies wohl mit den für unsere Zeit charakteristischen Bestrebungen zusammen, die mehr realistisch gefärbte Bildung derselben in eine altklassische zurückzureformieren.

In „Zweck und Methode seiner französischen Unterrichtsbücher" spricht sich Ploetz über die Vorzüge und Mängel der Seidenstückerschen Methode aus. Für den Elementarunterricht bietet diese unbestritten große Vorzüge. Sie läßt mit den einfachsten Sätzen, deren Bestandteile vorher als Vokabeln auswendig gelernt werden, beginnen. Nach diesen Sätzen, die zu gleicher Zeit als Leseübung und als Übersetzungsstoff dienen,

und an denen ebenfalls die ersten grammatischen Begriffe geübt werden, leitet man den Schüler an, auf dem einfachsten, der Anfangsstufe ganz angemessenen Wege der Nachahmung ähnliche kleine Sätze aus der Muttersprache in die fremde zu übertragen. Der Kreis des Wissens erweitert sich mit jeder neu hinzutretenden Lektion. So lernt das Kind die fremde Sprache, indem diese gleichsam erst entsteht. Es ist aber doch anders, als wenn das Kind die Muttersprache lernt. Man hört zwar wohl noch die Ansicht, der Anfänger solle die fremde Sprache lernen, wie die Muttersprache. Das klingt ganz schön und ist doch nicht richtig! Denn kann ein neunjähriges Kind eine fremde Sprache, welche den Ausdruck seiner Gedanken gleichsam zwiespältig macht, ebenso lernen wie ein zweijähriges Kind den einzigen Ausdruck seiner Ideen und Empfindungen? Der Verstand des neunjährigen Mädchens ist zudem schon viel weiter entwickelt als der des zweijährigen. Man kann höchstens sagen, die Schülerin solle Französisch in ähnlicher Weise wie die Muttersprache lernen; nicht nur, indem sich Stein an Stein lose zu einem Baue fügt, sondern auch, indem das verbindende Material nicht vergessen wird.

Wenn nämlich Seidenstücker dem Kinde fast jede theoretische Formel vorenthalten wollte, so scheute sich Ploetz nicht, mit der praktischen Methode die, selbst für die Anfänger, berechtigten Forderungen der Theorie zu verbinden.

Dessenungeachtet weisen die Grammatiken von Ploetz nicht unerhebliche Mängel auf. Dazu gehören im elementaren Teile die sogenannten Cäsar- und Alexanderbeispiele und die großen Schwierigkeiten am Ende desselben. Ferner hat für die Schulgrammatik bereits Baumgarten nachgewiesen, daß Ploetz bei den unregelmäßigen Verben in zwei Abschnitten auf fünfzig Seiten über vierzehnhundert Wörter zur Durcharbeitung zusammendrängt. Und großer Luxus sind dort auch solche Formen, welche kaum je angewandt werden, wie sis, sise. Endlich sind manche Capitel unzureichend behandelt, wie über das Participium der Gegenwart; die Casuslehre aber ist zerpflückt und unvollständig.

Dagegen kann ich nichts Unvorteilhaftes darin finden, daß der Lehrstoff lektionen- oder, wie man gesagt hat, portionenweis eingeteilt ist, während doch der Lehrer nach Kürze und Länge des Semesters und je nach Beschaffenheit der jedesmaligen Schülergenerationen sich innerhalb seines Pensums zu bewegen habe. Denn dieses muß ja doch immer auf eine durchschnittliche Leistungsfähigkeit der Schülerinnen berechnet sein. Nirgends steht aber geschrieben, daß eine Lektion nun auch wirklich in einer Lektion oder Lehrstunde abgemacht werden muß. Das hat auch Ploetz keineswegs gemeint! Wie hätte er sonst eine Lektion 37, 38, 50, 58 und viele andere abfassen können! Andererseits ist eine solche Einteilung sehr vorteilhaft der Übersichtlichkeit wegen und besonders für die Lernenden. Es wird ein ethischer Gewinn dadurch erzielt, daß letztere ihre Kenntnisse von Etappe zu Etappe fortschreiten sehen, ganz abgesehen davon, daß manchmal Lektion und Stunde sich wirklich decken werden. Dann aber ist das abgerundete kleine Meisterwerk da, zu welchem eigentlich eine jede Lehrstunde sich gestalten soll.

Niemand wird nun auf den Gedanken kommen, eine Grammatik für eine höhere Lehranstalt nur deswegen zu verwerfen, weil sie eben recht praktisch angelegt ist und den Lernenden die Wege bahnen hilft. Gerade eine solche Grammatik, die natürlich auf der Höhe der Forschung stehen muß, würde noch Gelegenheit genug zu tüchtigen Denkübungen geben. Ich schließe also von vornherein sämtliche Grammatiken à la Ollendorf aus; denn das sind gar keine Grammatiken; und alle Lehrbücher nach dem Systeme Meidinger; denn das ist gar kein System, sondern eine Eselsbrücke.

Würde aber ein Reiter, statt einen bequemen Reitweg zu wählen, blos um seinem Rosse eine Kraftleistung zuzumuten, abseits vom Wege über Stock und Stein, Haid' und Stoppel reiten? Oder würden wir heutzutage, wo wir scharfe Sägen, Äxte und manche andere Vorrichtung haben, einen Baum rein zum Vergnügen mit einer Steinaxt, wie unsere Vorfahren, umhauen? Doch gewiß nicht! Den Erfindungen gleich, sind von der Pädagogik Methoden ersonnen und geprüft. Was sich be-

währt hat, darf man nicht nur, man **muß** es anwenden! Deshalb bediene man sich auch für die französische Grammatik, und zwar zunächst auf der Unter- und der Mittelstufe, eines Lehrbuchs, welches einem solchen Grundsatze Rechnung trägt.

IX.

Muß die Grammatik zunächst methodisch betrieben werden, so ist dies richtig zu verstehen. Dasjenige Element, welches während des ersten Jahres in den Vordergrund tritt und fast alles andere absorbiert, ist nämlich die **Aussprache.** Auch Benecke sagt: „Man muß in den Anfangsstunden den Laut, die Aussprache, an erster, vornehmster Stelle behandeln." Dieser Punkt wird gewöhnlich noch viel zu wenig beachtet, und auch hier müssen Reformen vorgenommen werden.

Der Aussprache zu Liebe ist Ploetz gleich von vornherein seiner konstruktiven Methode untreu geworden und hat sie von einem Aussprache-System durchbrechen lassen. Dieses bietet nicht unerhebliche Schwierigkeiten, welche aber wohl oder übel überwunden werden müssen.

Die französische Aussprache wird noch nicht allseitig mit der wünschenswerten Sorgfalt gepflegt, und es ist doch sattsam bekannt, welche Mühe einzelne deutsche Stämme aufwenden müssen, um sich eine einigermaßen erträgliche Aussprache gerade des Französischen anzueignen. Es sind nun wohl in der höheren Mädchenschule weniger die Dialekte, welche hinderlich sind, weil dieselbe im allgemeinen mit Töchtern aus solchen Familien zu thun hat, in denen die alles nivellierende Bildung auch die auffallenden dialektischen Eigentümlichkeiten abgeschliffen hat. Mehr liegt es an einer folgerichtigen Übung, auch auf der Mittel- und Oberstufe des Unterrichts.

Am wichtigsten, ja eigentlich entscheidend für die französische Aussprache ist schon das erste Jahr. Im Interesse ihrer Kinder sollten daher Eltern niemals daran denken, dieselben gleich anfangs eine Klasse überspringen zu lassen. Dies gereicht niemandem zum Heil. Zunächst nicht den Eltern und Kindern;

denn die durch Privatunterricht gewöhnlich haſtig erworbenen Kenntniſſe im Franzöſiſchen ſind noch lückenhaft oder oberflächlich, und dieſer Mangel macht ſich in ſpäteren Jahren unangenehm fühlbar. Dann aber gereicht es auch der Schule als ſolcher nicht zum Segen. Iſt die unterſte Klaſſe etwas ſchwächer beſetzt als die anderen, ſo muß man ſtets von neuem daran erinnern, wie allein ein Syſtem von mindeſtens ſieben Klaſſen, und nicht etwa von weniger, dem natürlichen Gange des höheren Unterrichts entſpricht. Sieben Klaſſen ſind für einen höheren Unterrichtsorganismus gewiß eine äußerſt beſcheidene Forderung. Jede Volksſchule, die noch eine Oberſtufe, eine Art Selekta beſitzt, hat ja ſo viel! Wenn aber ein ganzes Siebentel wegfällt, ſo werden notwendig die übrigen Teile Schaden leiden!

In der zweiten Klaſſe von unten noch einmal mit der Ausſprache zu beginnen, iſt unſtatthaft. Voller Energie werde das ſchon in der letzten Klaſſe beſorgt! Da nämlich Ausſprachebezeichnungen, welche für das Engliſche entſchieden anzuraten ſind, im Franzöſiſchen nicht viel nützen, wenn ſie auch nicht gerade ſchaden, ſo iſt die Perſönlichkeit des Lehrenden von höchſter Bedeutung!

Auch hier wieder muß prophylaktiſch verfahren werden. Jeder neue Laut, dann auch jedes neue Wort ſind zuerſt vom Lehrer vorzuſprechen! Das Nachſprechen geſchieht von mehreren Schülerinnen hintereinander, darauf vielleicht im Chor.

Von dem Chorſprechen halte ich im allgemeinen nicht viel. Es läuft oft auf eine Bequemlichkeit des Lehrenden hinaus. In den fremden Sprachen darf es nicht zu häufig in Anwendung kommen, da man ſchwer alle falſchen Laute heraushört.

Der Lehrer muß die Ausſprache der Wörter und Sätze ſo lange üben, bis er eine zufriedenſtellende Reinheit bei den Kindern erreicht hat. Nur gar nicht meinen, daß man noch ſpäter glätten oder ausfeilen wolle! Was fertig iſt, muß auch relativ vollkommen ſein, und Vokabeln, welche die Schülerinnen nicht wirklich gut ausſprechen können, dürfen auch noch nicht zum Lernen aufgegeben werden. Eine gewiſſe Pedanterie kann auf dem Gebiete der Ausſprache kaum jemals ſchaden. Erwieſen iſt,

daß nur Zeit erspart wird, wenn man gleich zu Anfang entschlossen vorgeht und, wie man im Lande der Märker zu sagen pflegt, Nägel mit Köpfen macht!

Scharf und klar müssen nicht nur die dem betreffenden Landstriche irgend welche Schwierigkeiten bereitenden Laute und Wörter korrekt vorgesprochen, es müssen auch die einen Franzosen kennzeichnenden Aussprache**eigentümlichkeiten** sorgfältig eingeübt werden. Dahin gehören die Nasallaute, der son mouillé, die s-laute, das c, das z, das offene und geschlossene a und o, das offene, geschlossene und stumme e, die verschiedene Aussprache des ai, das ei z. B. in peine, das eu z. B. in fleur und peut. Ferner sind hervorzuheben die Aussprache des r, die deutliche Unterscheidung von p und b, von t und d, von g und hartem c; die Vokale vor den Doppelkonsonanten, das Abrunden vieler Endsilben u. s. w. Eine gründliche Behandlung erfahre auch das System der Betonung, nach der bekannten Auffassung der Franzosen, welche, wie in der Poesie, auch in der gewöhnlichen Sprache sämtliche Silben gleichsam zählen und nicht in verschiedener Tonstärke gelten lassen. So spreche man nicht im trochäischen oder daktylischen Rhythmus, sondern lauter gleichbetonte Silben, oder da dies schwer ausführbar ist, lege man, wenn auch nicht zu stark, den Ton auf die Endsilben.

Bei allem diesen handelt es sich übrigens nicht um ein nur mechanisches Verfahren. Die Einübung einer guten Aussprache ist vor allen Dingen ein Mittel, den Sinn für Genauigkeit, Reinheit und Schönheit zu pflegen. Darum wird sich auch empfehlen, den Schülerinnen thunlichst anschaulich zu machen, wie sie den Laut, z. B. bei oui, oeil, c, z ꝛc., hervorbringen sollen; auch ihnen zu sagen, daß sie zu Hause laut lernen müssen, um das in der Schule mit dem Ohr Aufgenommene auch wieder durch das Ohr kontrolieren zu lassen. Indes wird auch hier die Theorie grau sein, und die Praxis die Hauptsache. Versucht werden kann dann noch ein tonloses Mitlesen der Kinder in der Klasse selber, nachdem der Lehrer das Wort oder den Laut vorgesprochen hat. Ein solches stummes Bewegen der

Sprachwerkzeuge übt sicherlich sehr, und die Disciplin wird nicht weiter darunter leiden.

Die höhere Mädchenschule kann in Bezug auf die Aussprache ziemlich hohe Anforderungen stellen; denn Mädchen sind für diese Äußerlichkeit besonders beanlagt und leisten darin in der Regel viel mehr als Knaben. Deshalb werde auch in allen übrigen Klassen die Aussprache sorgsam gepflegt. Durch allmähliche Gewöhnung wird dann eine geläufige, geschmeidige Aussprache, ja ein nahezu französischer Accent zu erreichen nicht unmöglich sein. Dazu müssen indes außerordentliche Übungen angestellt werden.

Sehr nützlich haben sich hierfür Musterstücke der Aussprache erwiesen, welche ich zuerst in der französischen Schweiz angewendet habe. Dort wurden nämlich besondere Aussprachehefte für die jungen Ausländer (Amerikaner, Engländer, Russen, Deutsche) gedruckt, z. B. Fabeln von Lafontaine und anderen, mit in die Augen fallender Bezeichnung der bezüglichen Aussprachesschwierigkeiten. Diese Fabeln (ich nenne als Beispiel: Le laboureur et ses enfants) wurden so lange in den einzelnen Lauten, Silben, Wörtern und der Betonung eingeübt, bis die Aussprache des Schülers eine tadellose war. Mit störrischen Amerikanern und wunderlichen Engländern war das häufig eine mühselige Arbeit, aber sie trug auch reiche Früchte ein. Dieses System habe ich nach Deutschland verpflanzt und mache es, in Ermangelung von Aussprachehesten, folgendermaßen: Ich nehme ein dem Inhalte nach passendes, nicht zu langes Lesestück. Dann lasse ich die Schülerinnen ungefähr ein Dutzend kategorische Aussprache-Imperative sich einprägen, z. B.: Achte auf die Nasenlaute! Unterscheide die drei e! Unterscheide ai und ais! Dehne vor Doppelkonsonanten! Unterscheide scharfes und weiches s! Runde die Endsilben ab! Lege den Ton auf die letzte Silbe, aber nicht zu sehr! ꝛc. Jetzt lasse ich, zunächst fast outriert, lesen und verhehle den Schülerinnen nicht, daß es etwas geziert im guten Sinne klingen muß, wenn die Aussprache rein französisch werden soll. Die Schülerinnen finden an einem solchen Musterlesen bald großes Vergnügen. Derartige Übungen von

Zeit zu Zeit in sämtlichen Klassen bis in die oberste hinein angestellt haben den wohlthätigsten Einfluß auf die Aussprache. Von den eigentlichen Aussprachekunststückchen halte ich selbstverständlich gar nichts.

Bei so vermehrten Anforderungen an die Thätigkeit des Lehrers ist ein größerer Kraftaufwand desselben unumgänglich notwendig. Daher muß in den französischen Stunden der Unterstufe im übrigen eine gewisse Ökonomie des Wortes herrschen. Überhaupt ist ja die Kunst, daß die Schüler zum Sprechen gebracht werden und mehr als der Lehrer sprechen; denn das viele Dozieren geht gewöhnlich über die Köpfe hinweg. Auf der Unterstufe sei der Gang des Unterrichts ein streng schematischer, so daß die sonst üblichen Einleitungen, Weisungen, Aufforderungen möglichst gespart werden. Ein Zeichen mit dem Kopf, Klopfen mit einem Stift u. drgl. sind nicht nur gestattet, sondern geboten, damit im rechten Augenblicke die Stimme des Lehrers um so lauter und nachhaltiger ertöne.

X.

Überhaupt muß auf der ersten Stufe der Schwerpunkt in eine mehr mündliche Behandlung der Lektionen gelegt werden. Dasjenige, von dem im Satze etwas ausgesagt wird, steht auch in der grammatischen Behandlung voran und ist gewöhnlich ein Substantiv. Daran schließt sich ganz logisch zunächst die Aussage. Deshalb muß ein Elementarbuch benutzt werden, welches mit einfachen Sätzen beginnt und am besten die Gegenstände des Schulzimmers und der nächsten Umgebung des Kindes französisch aufführt, damit an denselben die konstruktive Methode begonnen und unter Einübung von stufenmäßigen Sätzen weitergeführt werde. Die Wörter müssen aber nicht bloß vorgesprochen, sondern fleißig geschrieben werden. Werden die Lektionen des ersten Lehrbuches, sei es nun, welches es wolle, in dieser Art erst mündlich vorbereitet, so verursacht die spätere Übersetzung keinerlei Schwierigkeiten. Übersetzung und mündliche Übung sind näm-

lich zwei Gegensätze, die erst überwunden und zur Einheit geführt werden müssen!

Eine solche Methode, welche für den Anfang mehr mündlich als schriftlich verfährt und das Material aus der Umgebung des Kindes nimmt, bietet in der That mannigfache Vorzüge. Sie geht nicht über den Bereich des kindlichen Verständnisses hinaus, schreitet vom Leichten zum Schweren, vom Nahen zum Entfernteren, vom Bekannten zum Unbekannten allmählich weiter. Der Hauptnutzen liegt aber in der schon früh geweckten Selbstthätigkeit und der Anregung, welche das Mädchen durch sichtbare Fortschritte erhält. Jedes geistlose Verfahren wird dadurch vermieden, daß der Unterricht stets an der Hand der Grammatik betrieben wird, welche die formalbildende Seite im Auge behält. Eine weitere grammatische Schulung des Mädchens für den Beginn des Französischen zu fordern, als es nach dreijährigem, auf die Elementarfächer beschränkten Unterrichte besitzt, ist wirklich unnötig, weil ja neben dem Französischen der deutsche grammatische Unterricht nun auch immer eifrig betrieben wird.

Was die Grammatik auf der Unterstufe betrifft, so bin ich übrigens dafür, dieselbe nicht kritisch, sondern mehr gedächtnismäßig zu betreiben. Ich wünsche zwar nicht, daß die Schülerinnen irgend etwas lernen, das sie nicht verstanden haben; aber man kann im Erklären auch zu weit gehen. Wird z. B. der französische Artikel behandelt, so ist nicht geraten, ihnen gleich von vornherein zu erklären, daß du zusammengezogen ist aus de le. Ebensogut könnte man ihnen ja erklären wollen, daß es herkommt vom lateinischen de und ille. Sie sollen ohne weiteres Bedenken sich einprägen le père, du père, au père, damit sie nicht durch eine zu weit gehende und überflüssige Erläuterung verwirrt werden und, wenn sie z. B. au frère übersetzen sollen, à le frère übersetzen.

Unter diesem Gesichtspunkte werden die Schülerinnen den französischen Artikel (den bestimmten und unbestimmten), die Deklination der Substantive, das Eigenschaftswort und seine Übereinstimmung mit dem Hauptworte, die Bildung der Mehrheit, das Einfachste über die Fürwörter, vor allem jedoch die

beiden Hilfszeitwörter (die einfachen Zeiten auch in fragender und verneinender Form) schon in der untersten Klasse der eigentlichen höheren Töchterschule sehr wohl begreifen und lernen können. Diese Methode richtet sich allerdings nicht streng nach dem System der Redeteile; eine Art System wird aber dennoch befolgt. Die Redeteile werden in einer logischen Reihenfolge behandelt, wenn dabei auch zunächst nur elementare grammatische Begriffe vorkommen.

In gleicher Weise ist die Aufgabe der Grammatik in der zweituntersten Klasse die Einübung der regelmäßigen Verben. Nun bewegt sich der Unterricht in konzentrischen Kreisen und kehrt zum Substantiv, Adjektiv und Artikel zurück. Die Hauptsachen über den unregelmäßigen Plural des Hauptworts, die Steigerung des Eigenschaftswortes, das Zahlwort, den Teilungsartikel, — dazu das Wesentliche über das Adverb, das Verhältnis- und Bindewort werden in leicht verständlicher Form vorgetragen.

Auf der Mittelstufe (Klasse V. und IV.) werden zunächst die Hilfszeitwörter und regelmäßigen Conjugationen wiederholt und sämtliche Zeiten, besonders auch in fragender, verneinender und fragend-verneinender Form, bis zur Sicherheit eingeübt. Neu hinzu kommen die Stellung des Fürworts, ein anerkannt sehr schwieriges Kapitel, und, falls noch Zeit bleibt, die hauptsächlichsten unregelmäßigen Verben. Im zweiten Jahre werden diese unregelmäßigen Verben ergänzt oder neu durchgenommen, je nachdem. Daß unregelmäßige Verben, die fast nie vorkommen, besser weggelassen werden, ist bereits gesagt. Die Einübung des reflexiven und des unpersönlichen Verbs sowie eine ausführlichere oder ergänzende Behandlung der Etymologie des Substantivs, Adjektivs, Zahlworts, Adverbs sowie der Präpositionen schließen die eigentliche Formenlehre ab.

Auf der Oberstufe, wozu man allenfalls schon die dritte Klasse, jedenfalls aber die beiden obersten Klassen zu rechnen hat, beginnt die eingehendere Behandlung der Syntax, und zwar zuvörderst die Zergliederung des einfach erweiterten Satzes. Auch an dieser Stelle wird also nach Maßgabe von konzentrischen

Kreisen verfahren; denn der Anfang dieser oberen Stufe ist dem Beginn der Unter- und Mittelstufe analog. Dann folgen die Abweichungen von der regelmäßigen Wortkonstruktion. Im ersten Jahre wird der Gebrauch der Zeiten und Modi gelehrt, im zweiten die Syntax des Artikels, Adjektivs, Adverbs, des Fürwortes, endlich die Casuslehre, — aber besser, als Ploetz sie hat, — und die Rektion des Verbs.

Was nun die Regeln angeht, so gilt auf sämtlichen Stufen, daß dieselben möglichst aus Beispielen abstrahiert, jedenfalls aber nicht eher dem Gedächtnis eingeprägt werden sollen, als bis sie vollständig verstanden sind.

Und hier sei ein freimütiges Wort gestattet. So sehr gerade ich von dem intellektuellen Bildungswert der französischen Sprache durchdrungen bin, sollten nicht alle unsere Grammatiken, die besten methodischen und erst recht die besten systematischen nicht ausgeschlossen, bislang viel zu vielen Regelkram enthalten?

Unmöglich kann ich hier den originellen Vorschlag eines Amerikaners unerwähnt lassen, von dem ich in irgend einer Abhandlung gelesen habe. Nach seiner Idee soll aus dem Schoße einer recht zahlreichen pädagogischen Versammlung ein Ausschuß von Sachverständigen ernannt werden, und zwar mit dem Mandat, sich zunächst einmal über die relativ besten unter den gebräuchlichen Schulbüchern zu einigen. Das wird schon erhebliche Schwierigkeiten verursachen! Dann aber soll selbiger Ausschuß einen feierlichen körperlichen Eid schwören, zu diesem relativ besten Schulbuche, also in unserem Falle des Französischen, nicht das Geringste, keine einzige Regel hinzuzufügen. Wohl aber wird jedes erwählte Mitglied aufgefordert und verpflichtet, jede Regel, jede Anmerkung, jede Tabelle ohne Erbarmen wegzustreichen, wenn sie ihm nicht ganz dringend nötig erscheint! Das so beschnittene Buch, meinte der Amerikaner, würde außerordentlich sowohl an pädagogischem Werte wie in mancher anderen Hinsicht gewonnen haben, wenn auch der Autor als solcher sein Buch für ruiniert halten möchte.

Demnach wäre vielleicht auch auf dem Gebiete der französischen Regeln eine Reform recht angezeigt. Der Lehrer müßte sich bei jeder neuen Regel, welche er den Schülerinnen erklären will, vorurteilsfrei erst fragen: Ist diese Regel zu lernen auch wirklich und unumgänglich notwendig? Und hat er keine rechte Freudigkeit, diese Frage zu bejahen, so lasse er die Regel lieber ganz weg!

Auch nach dieser Richtung ist Ploetz recht praktisch. Er sagt ausdrücklich: „Weit entfernt, Vollständigkeit und Erschöpfung des Stoffes für notwendige Eigenschaften eines Sprachbuches zu halten, messe ich den Wert einer Schulgrammatik nicht nur nach dem, was sie giebt, sondern auch nach dem, was sie nicht enthält."

Diejenigen Regeln aber, welche durchgenommen werden, müssen auch fest eingeprägt und so unveräußerliches Eigentum der Schülerinnen werden.

Der obersten Klasse bleibt eine Wiederholung des ganzen grammatischen Kursus vorbehalten. Hierbei wird in der Weise einer systematischen Grammatik verfahren werden müssen, wie überhaupt die methodische Behandlung auf der Unter- und Mittelstufe einer mehr systematischen auf der oberen Platz machen muß. Denn es kann auf dieser Stufe gefordert werden, daß auch die Mädchen, und gerade die Mädchen, den grammatischen Lehrstoff scharf und klar übersehen lernen und ihn sich so einprägen.

In einem Vortrage „Über Konzentration des Unterrichts an höheren Töchterschulen", gehalten am 10. Mai 1876 in Frankfurt a/Oder. Cottbus 1876. 43 S. 8. — verlangt der Direktor der Augustaschule in Cottbus, Dr. Rothenbücher, man solle um der idealen Aufgabe der Schule willen alle sogenannten theoretisch-praktischen Lehrgänge aus derselben verbannen. Er wünscht, daß in einer höheren Mädchenschule die französische Grammatik auch in der Weise einer höheren Schule betrieben und deshalb systematisch gelehrt werde. „Arbeite man sich nicht," meint er, „endlich aus diesem Schlen-

drian der theoretisch-praktischen Lehrgänge heraus, so würden die Töchterschulen neben den anderen Lehranstalten immer wie ein Institut zur Dressur dastehen und nicht wie eine achtunggebietende Stätte weiblicher Bildung".

Ich glaube nun, der Schuh drückt uns ganz wo anders. Sonst müßten ja auch viele Realschulen I. Ordnung, und selbst Gymnasien, welche theoretisch-praktische Lehrgänge gebrauchen, wie „Institute der Dressur dastehen."

Dem Wunsche, daß die französische Grammatik auf den höheren Mädchenschulen überhaupt in der Weise höherer Schulen betrieben werde, schließe ich mich aus vollem Herzen an. Sie werde recht wissenschaftlich gelehrt, viel wissenschaftlicher als bisher. So halte ich für die oberen Klassen einer höheren Mädchenschule eine pro facultate docendi geprüfte Lehrkraft für unumgänglich notwendig, welche mindestens im Deutschen, Französischen und Englischen die Lehrbefähigung für alle Klassen eines Gymnasiums resp. einer Realschule I. Ordnung besitzt. Nur von einer solchen Lehrkraft vermag der Unterricht in der französischen Grammatik auf der Oberstufe der höheren Mädchenschule mit Erfolg erteilt werden. Deswegen braucht man aber noch nicht sich rückwärts zu konzentrieren und zu der veralteten Theorie des Donat zurückzukehren. Das fällt auch niemandem ein, der Lehrbücher schreibt mit dem Wunsche, daß sie überall eingeführt werden. Die bedeutendsten neueren Lehrbuchverfasser veröffentlichen außer ihrer wissenschaftlich gehaltenen Schulgrammatik auch eine Vorschule. Es scheint mir in der That ein Postulat der Wissenschaft, **auch der Methode** die ihr gebührende Stelle anzuweisen, und auf der Unter- und Mittelstufe ist diese gar nicht zu entbehren! Es hat andererseits Ploetz, wie bereits angedeutet wurde, eine systematisch, „in geschlossener Phalanx" auftretende Grammatik, so daß derjenige Lehrer, welcher mit der dort gegebenen methodischen Anordnung des Stoffes nicht einverstanden ist, in den Stand gesetzt wird, nach seinem Ermessen und mit voller Freiheit eigene Wege einzuschlagen.

Wer aber die Schulgrammatik von Ploetz aus jahrelangem Unterrichte kennt und sine ira et studio urteilt, wird ohne großes Bedenken zugestehen können, daß die methodische Behandlung und Anordnung des Lehrstoffes, einige übrigens nicht sehr wesentliche Partieen abgerechnet, entschieden die Stärke des Buches ausmacht. Es ist mit Wärme gesprochen, wenn G. von Loeper in seiner Schrift „Professor Karl Ploetz. Ein Abriß seines Lebens verfaßt von seinem Jugendfreunde, Berlin F. A. Herbig" darüber sich so ausdrückt: „Die alte Grammatik löst im Unterrichte der Gymnasien Aufgaben, welche eigentlich der Logik zufallen sollten, während die beim Sprechen thätigen intuitiven Kräfte brach liegen; der Geist wird daher wohl entwickelt und gestählt, aber den Schülern fehlt im allgemeinen die Freudigkeit, welche aus dem Aneignen einer fremden Sprache, aus dem Erwachen des in ihnen schlummernden Sprachtriebes fließen sollte, ein Ziel, welches dem Gymnasialunterricht, da er hauptsächlich mit toten Sprachen verfährt, fernbleibt. Dem Unterricht nach der Ploetz'schen Methode liegt die Analogie der Kunst zu Grunde. Wie der Maler in der einfachsten Zeichnung, der Musikschüler im kleinsten Tonstücke gleich im Anfange der Lernzeit ein den höchsten Kunstleistungen Gleichartiges, etwas Vollendetes außer sich darstellt, sich dadurch produktiv bewegt fühlt und zu Schwererem und immer Schwererem fortzuschreiten verlangt: so empfängt die Seele des Schülers nach Ploetz' Sprachmethode im primitivsten Sätzchen die ganze Sprache in nuce, ihr wird ein echtes Sprachgefühl zu teil und die Aneignung des weiteren erfolgt organisch, fast wie beim Kinde die Muttersprache."

Das sind allerdings zwei wichtige Momente, welche außer der intellektuellen Bildung durch den Unterricht in der Grammatik erreicht oder mindestens angestrebt werden müssen: die Selbstthätigkeit, und, daraus erwachsend, die Freudigkeit des Schaffens. So sehr wichtig deswegen, weil sie der Grammatik an sich ihren grämlichen Charakter nehmen, und dann als ein genügender, ja reicher Ersatz für die bei der Lektüre etwa eingebüßten ethischen Momente gelten können.

Das Resultat der Selbstthätigkeit und Freudigkeit des Schaffens wird aber, vorzüglich am Schluß, eine gewisse Selbständigkeit sein. Damit diese desto sicherer erreicht werde, ist eine Überschau des ganzen grammatischen Gebietes erforderlich, welche durch die Wiederholung auf der obersten Stufe geschieht. Durch eine solche Überschau kann und muß nicht nur manche Säule des monumentalen Baues fester gegründet, mancher Architrav an die rechte Stelle gerückt werden, weil er sich etwas verschoben hat: manche Unebenheit kann und muß dann auch ausgemeißelt und hier und da ein Zierat angebracht werden. Also wird es nicht minder die Aufgabe der obersten Stufe sein, die Schülerinnen mit Feinheiten der Sprache bekannt zu machen.

Dazu rechne ich weniger solche vertrakte Erscheinungen, welche für Mädchen, die ja ohnehin keine Philologen sind und beileibe nicht werden sollen, wenig Wert und noch weniger Reiz haben. Wohl aber zähle ich dazu die Synonymik, Gallicismen und sonstige früher wegen ihrer Schwierigkeit noch bei Seite gelassene grammatische Erfordernisse. Ebenso ist die Sprachvergleichung, wenn auch hauptsächlich zwischen den drei Hauptkultursprachen, in den Bereich des Unterrichts zu ziehen, was übrigens gelegentlich schon früher geschehen mag.

Hiermit hängt enge ein Versuch zusammen, welchen ich der Erwägung unterbreite, weil er mir stets geglückt ist. Ich meine am Schluß des Unterrichts eine ganz kurze Einführung in die eigentlich wissenschaftliche Grammatik.

Mädchen, welche eine höhere Mädchenschule durchgemacht haben, werden keinerlei Mühe haben, ein solches Aperçü zu verstehen. Es werden ihnen im Gegenteil viele sprachliche Erscheinungen dadurch erst recht klar werden, und sie werden einen Einblick in die Werkstatt der Sprache gewinnen, wie diese arbeitet, wo sie ihr Material hernimmt, und wie sie die Formen je für sich ummodelt und ihnen ein einheitliches Gepräge verleiht.

Für das Französische ist dabei die Kenntnis einiger lateinischen Formen freilich nicht zu entbehren. Die Schülerinnen lernen sie aber sehr schnell.

Sieht man, wie leicht tüchtige Mädchen gerade dieſe auffaſſen, ſo ſteigt immer wieder der Wunſch auf, das weibliche Geſchlecht in die lateiniſche Sprache einzuführen.

Es iſt nicht zu leugnen, eine, wenn auch nur elementare Fertigkeit im Lateiniſchen möchte den Mädchen für ſpätere Zeiten ganz erſprießlich ſein. Kommen die Knaben mit ihren lateiniſchen Aufgaben nach Hauſe und wenden ſich an die ihrer Meinung nach allwiſſende Mama, die ihnen bisher immer ſo treu bei Anfertigung der häuslichen Arbeiten zur Seite geſtanden hat, ſo wird es ein ſchmerzlicher Augenblick für beide Teile ſein, wenn die Mutter erklärt, von jetzt an ihrem Liebling den gewünſchten Beiſtand nicht mehr leiſten zu können. Das Kind wird ſelbſtverſtändlich die Mutter deshalb nicht minder lieb haben. Aber dieſe wird ſich, und auch vielleicht mit Recht, in der Stille fragen, warum ſie ſtatt vieler im ganzen nicht ſo nötiger Dinge auf der höheren Mädchenſchule nicht auch wenigſtens die Anfangsgründe des Lateiniſchen gelernt habe? Und nach Lage der gegenwärtigen Kulturverhältniſſe ſind die Mütter in erſter Linie berufen, die häusliche Erziehung auch ihrer Söhne in den eigentlichen Knabenjahren faſt ganz zu leiten und deren häusliche Thätigkeit zu überwachen. Das mag kein ganz richtiges Verhältnis ſein, aber es iſt wirklich ſchwer zu ändern!

Wie nützlich wäre endlich eine Kenntnis der Anfangsgründe des Lateiniſchen für viele Erzieherinnen, die auf dem Lande oft auch kleine Knaben zu unterrichten und auf höhere Schulen vorzubereiten haben!

Iſt nun gewiß nicht rätlich, die Anzahl der Lehrgegenſtände auf der eigentlichen höheren Mädchenſchule noch um einen zu vermehren, ſo kann das Lateiniſche doch überall, wo Fortbildungskurſe oder Lehrerinnen-Seminarien beſtehen, in den Lehrplan derſelben aufgenommen werden.

Die Berückſichtigung des obigen kleinen wiſſenſchaftlichen Kurſus würde zur Vorbedingung die Pflege der ſyſtematiſchen Grammatik haben müſſen. Nur denjenigen hält Plato für einen denkenden, gebildeten Menſchen, welcher auf ſeinem Gebiete das Ganze überſchaut, ſo daß ſeine Erkenntnis gleichſam, wie der

Fries am Tempel, das weite Gebäude mit allen seinen Teilen umspannt. Über die Frage nun, ob für den schulmäßigen Sprachunterricht systematische oder methodische Lehrbücher anzuwenden seien, spricht sich auch Ploetz Seite 4 seines „Zweck und Methode 2c." aus. Er entscheidet sich dahin, daß auf der elementaren Stufe die Methode, auf der Oberstufe das System entschieden den Vorzug verdiene, während für die mittlere Stufe beide Gegensätze möglichst zu vermitteln sind. Ich neige mich dazu, der systematischen Behandlung etwas das Übergewicht zu geben. In der letzten Zeit hat Ploetz die Wichtigkeit dieser Auffassung erkannt. „Als er fand," sagt hierzu G. von Loeper, „der von ihm für die untere und mittlere Stufe eingeführte methodische Unterricht überschreite zuletzt das Maß, zögerte er nicht, sich selbst mit systematischen, besonders für den höheren Unterricht bestimmten Lehrbüchern Konkurrenz zu machen."

XI.

Sind die Regeln als Richtschnur und intellektuelles Bildungsmittel von hohem Werte, so erhalten sie erst gleichsam Fleisch und Blut durch die Beispiele. Deshalb so wenig Regeln wie möglich, und so viele Beispiele, wie man irgend finden kann! Diese Beispiele verhalten sich zu den Regeln, wie das grüne Laub zu den dürren Ästen. Eine Regel ohne Beispiele steht da und hat keine größere Kraft, als ein kahler Baum im Winter der Langenweile. Die rechte Freudigkeit kommt erst in den Unterricht durch die Anregung zur Selbstthätigkeit. Diese kann auf zwiefache Weise vor sich gehen, 1., durch schriftliche und 2., durch mündliche Übungen.

Sagen wir zunächst ein Wort von den schriftlichen Übungen!

Wie kommt es, daß diese, obschon sie eine aufmunternde Wirkung ausüben müßten, ein trotz aller Sorgfalt stümperhafter Teil gerade auf den höheren Mädchenschulen sind?

Mädchen sollen, so wird wenigstens immer behauptet, von Natur flüchtig und ungenau sein. „Flüchtig" ist wenigstens, ein Lieblingsausdruck in westfälischen Schulverhältnissen.

Keineswegs will ich mich hier auf die heikle Frage der geistigen Kapazität und die Verschiedenheit des Gehirns von Männern und Frauen einlassen. Es scheint mir, daß die für die Schule nötigen, im ganzen doch nicht so übermäßig erforderlichen Fähigkeiten bei beiden Geschlechtern durchschnittlich bis zu dem Grade vorhanden sein werden, um die Leistungen im Französischen bei Knaben und Mädchen, gleiche Lehrkräfte und die gleiche Unterrichtszeit vorausgesetzt, auf ziemlich dasselbe Niveau zu bringen. Ist aber Flüchtigkeit oder ungenaues Wesen vorhanden, so erwächst der Pädagogik die Aufgabe, darüber nachzusinnen, auf welche Weise diesem Mangel möglichst abgeholfen werden könne.

Der Grundzug des ganzen Verfahrens bei den schriftlichen Übungen sei wieder prophylaktisch! Die Schülerin muß davor bewahrt werden, sich falsche Formen einzuprägen.

Wie ist das zu verstehen?

Die schriftlichen Arbeiten dürfen zuerst nur kurze Abschriften sein, welche sehr nützlich sind, weil das Kind von vornherein mit den richtigen fremden Formen vertraut wird; oder solche Übungen, bei denen die Schülerin auf Grund nachhaltigster mündlicher Vorbereitung eigentlich keine Verstöße mehr machen kann. So lange eine mehr mündliche Behandlung des Lehrstoffes stattfindet, werden denn auch die wenigen schriftlichen Arbeiten, falls sie sich enge an die durchgenommenen Sätze anschließen, ziemlich frei von Fehlern ausfallen. Geht aber dann der Unterricht seinen gewöhnlichen Gang weiter, so stellen sich auch die Fehler in Menge ein. Man sollte deshalb von vornherein zum Princip erheben, ein Exercitium als häusliche Aufgabe nicht eher aufzugeben, als bis man die Überzeugung hat, daß die Schülerinnen fast ohne Ausnahme es richtig machen werden. Ist dies irgend noch zweifelhaft, so spare man die Aufgabe bis zur nächsten Stunde und lasse lieber ein Exercitium weniger anfertigen! Aber die langen unvorbereiteten oder halb vorbereiteten Exercitien, in denen viele Lehrer ihre Force suchen, lasse man doch fallen! Kürze und Correktheit werden leichter zu vereinigen sein. Es handelt sich hier in der That

nicht um eine Arbeitsersparnis für den Lehrer; denn andere Übungen sollen an die Stelle der langen Exercitien treten, die weiter nichts sind als ein alter Zopf.

Wenn man behauptet, das häusliche Skriptum diene dazu, die schriftlichen Leistungen der Schülerin allseitig und sicher abzuschätzen, so sage ich, daß dies einer von den Sätzen ist, die einer meiner Freunde mit dem Kraftworte abzuthun pflegt: „In der Theorie wunderbar schön, in der Praxis gar nichts wert!" Das häusliche Skriptum, wenigstens auf der Unter- und Mittelstufe, ist vorwiegend eine Gedächtnisarbeit. Andere Faktoren will ich noch gar nicht in Rechnung stellen, wie fremde Hilfen durch Assistenz der Eltern, Brüder, Gouvernanten, Vergleichungen mit den Heften besserer Schülerinnen oder gar Benutzung bereits korrigierter Hefte, welche sich trotz aller Vorsicht und der Maßregel, daß die Exercitienhefte am Jahresschlusse in sämtlichen Klassen eingesammelt und abgegeben werden, in jeder Anstalt wie eine ewige Krankheit forterben. Das Exercitium nimmt ferner oft den Löwenanteil der häuslichen Arbeitszeit vorweg, da Mädchen ihre schriftlichen Arbeiten bekanntlich sehr bedächtig anfertigen. So steht es mit seinem Nutzen selten in richtigem Verhältnis zu der Mühe und Zeit, die der Schüler bei der Anfertigung und der Lehrer bei der Correktur darauf verwenden.

Als Schule der Akribie und Beweis dafür, was die Schülerin in voller Ruhe und unter Benutzung erlaubter Hilfsmittel zu Hause leisten kann, will ich auf der Oberstufe eher die kleinen französischen Aufsätze gelten lassen.

Nach meiner Ansicht sollte man die Exercitien als häusliche Aufgaben zwar nicht ganz in Wegfall bringen, wohl aber bedeutend reducieren, übrigens weniger der Zahl als dem Volumen nach!

Dafür könnten vielleicht folgende Übungen eintreten: Erstens recht vieles mündliches Übersetzen aus dem Deutschen ins Französische, und zwar rasch, auch oft vom Blatt. Zweitens lasse man viel französische Beispiele auswendig lernen, die dann in der Stunde aus dem Gedächtnis niedergeschrieben werden. Die Correktur muß gemeinsam ebenfalls in der Stunde geschehen.

Der Hauptgrund, weshalb ich kein Freund der langen Exercitien bin, ist immer der, daß bei den zu Hause gefertigten Exercitien sich die niedergeschriebenen falschen Formen fest dem Gedächtnisse der Schüler einprägen und kaum wieder auszurotten sind.

Darum lasse man, und zwar weit häufiger, als bisher geschieht, drittens Extemporalien, und zwar unter strenger Kontrolle schreiben, welche, namentlich wenn die Schülerinnen daran gewöhnt sind und also den Kopf nicht verlieren, einen sichern Maßstab der wirklichen Leistungen abgeben. Einen neuen Gesichtspunkt in Betreff der Extemporalien möchte ich noch insofern aufstellen, als mir scheint, **daß eine sofortige Correktur der Fehler rätlich, ja notwendig ist!**

Ich diktiere z. B. meinen Schülerinnen der Oberstufe gewöhnlich ungefähr sechs deutsche Sätze, welche sie als Extemporale ins Französische zu übersetzen haben. Wenn die Arbeiten abgegeben werden, versehe ich diese mit einer Nummer, je nach der Reihenfolge, wie die Schülerinnen fertig geworden sind und kontroliere also auch die Arbeitszeit! Zu diesen Extemporalien werden nicht zu große, lose Blätter verwandt, welche übersichtlich registriert werden können. Gegen das Ende der Stunde muß aber entschieden so viel Zeit bleiben, um die Sätze an der Wandtafel genau durchzunehmen. Der Vorteil ist ein doppelter. Zunächst hat man die fehlerhaften Arbeiten in der Hand und gewinnt dadurch Einsicht in die Lücken, welche nachgebessert werden müssen; durch die Correktur an der Wandtafel bleiben aber dann die Fehler selber im Gedächtnis der Schülerinnen nicht haften.

Eine etwas modifizierte schriftliche Übung ist folgende.

Der Lehrer sagt einen deutschen Satz, welchen eine gute Schülerin zunächst mündlich überträgt und den die anderen in ihr Heft übersetzen. Erstere Schülerin schreibt den französischen Satz auch an die Wandtafel. Dabei sollen die anderen Schülerinnen nicht nach der Tafel sehen. Auf die Übertretung dieses Verbotes braucht keine Strafe gesetzt zu werden; denn jede Schülerin, da sie weiß, daß sie später selber korrigieren kann, wird

einen Ehrgeiz darin setzen, die Beispiele so richtig wie möglich und selbständig zu machen. Sind alle oder ziemlich alle Schülerinnen fertig, so kommt die Correktur. Nun erst sehen die Schülerinnen nach der Tafel und es wird nach dem Muster an derselben verbessert. Zur Abwechslung und weiteren Übung braucht auch der Satz vorläufig nicht angeschrieben zu werden. Der Lehrer nimmt dann die Hefte zur Hand und sieht, bis zu welchem Grade die Arbeiten fehlerfrei sind. Erst später wird der Satz zur Correktur an die Tafel geschrieben.

Auf der Oberstufe sind Briefe und kleine freie Aufsätze durchaus keine übertriebene Forderung. Eine gute Anleitung dazu erhalten die Schülerinnen dadurch, daß der Lehrer mit ihnen gemeinschaftlich, vielleicht auch an der Wandtafel, solche Briefe und andere kleine freie Arbeiten entwirft oder die von den Schülerinnen zu Hause niedergeschriebenen gemeinsam korrigieren läßt. Von Zeit zu Zeit sind auch Diktate gerade im Französischen nötig. Dazu mögen Musteraufsätze oder Musterbriefe genommen werden, die dann auch zum Teil auswendig zu lernen sind. Wie für die deutsche, so ist nicht minder bei den fremden Sprachen das Auswendiglernen nicht zu langer prosaischer Abschnitte sehr zu empfehlen.

Damit lenken wir in das Fahrwasser der mündlichen Übungen ein und pflücken hier die letzte Blume des französischen Unterrichts, die Conversation.

XII.

Auf Grund des beim weiblichen Geschlechte besonders ausgeprägten Sinnes für schöne Form kann von vornherein, und muß nicht an letzter Stelle die Sprechfertigkeit gepflegt werden. Dieselbe soll aber nicht das Ergebnis eines mechanisierenden Verfahrens und kein Nachplappern von unverstandenen oder rein äußerlich angenommenen Redensarten sein, sondern das Resultat einer gesunden und wohlüberlegten Methode!

Der Nutzen von Sprechübungen ist auch ein ethischer. Damit ist allerdings die Gefahr verbunden, daß das weibliche Geschlecht sich auf eine Übung etwas einbildet, die doch nur der

Anfang zu gründlicherem Studium sein kann. Im allgemeinen wird aber zunächst gerade auch bei Mädchen eine gewisse natürliche Scheu zu überwinden sein. Hier ebenfalls kann das richtige Verfahren sowie die stoffliche Auswahl viel thun.

Manchmal wird behauptet, daß, wenn Schülerinnen in der Konversation gefördert wurden, dies auf Kosten der Grammatik geschehen sein müßte. Das ist nicht nötig, ja, nicht einmal begründet. Der natürliche Weg läuft gerade umgekehrt. Sind die Sprechübungen nicht blos papageienartig, sondern wird gründlich verfahren, so können sie der Grammatik, Synonymik ꝛc. nicht entraten. Je fester das grammatikalische Wissen, desto sicherer und leichter ein irgendwie über das Kellner- oder Bonnen-Französisch hinausgehendes Sprechen. Dessenungeachtet gehören ebenfalls die Ausdrücke des täglichen Lebens in Wort und Satz so unumgänglich zum Sprechen, wie Steine und Mörtel zum Bauen.

Es war schon Bedingung, die bei der Lektüre gewonnenen Vokabeln systematisch abzufragen. So wird überhaupt der Wortschatz ein nach und nach zu sammelndes Besitztum der Schülerinnen werden müssen. Daher hat die höhere Mädchenschule Vokabelsammlungen, wie die von Ploetz, Robolsky, Stier oder ähnliche einzuführen und zu verwenden.

Auf der Unterstufe sei das Lernen von solchen Wörtern noch ein sehr mäßiges. Die Einprägung wird dadurch nicht unerheblich erleichtert, daß, wie bereits angedeutet wurde, die Anschauung damit verbunden ist. Durch sämtliche Klassen muß das Vokabellernen, und zwar der Wörter, die zu Sprechübungen dienen sollen, fortgesetzt werden. Das Abfragen geschehe aber oft durch die Sprechübungen selber.

So von den Vokabeln getragen, beginnen vielleicht schon im zweiten Jahre des französischen Unterrichts die den Unterricht mächtig belebenden Besprechungen von Anschauungsbildern. Für den Klassenunterricht eignen sich vornehmlich die Bilder von Strübing. Das für das Französische dabei zu beobachtende Verfahren zeigt das kleine Buch von Kuhnow. Ganz trefflich ausgeführt sind auch die Wilke'schen Bildertafeln (Braunschweig

bei Wreden), jedoch wegen des kleinen Formats nur für eine sehr mäßige Anzahl von Schülerinnen in einer Klasse berechnet, oder mehrfach anzuschaffen. Wörtersammlungen zu diesen Bildern hat L. Herrig herausgegeben. Wird sein Buch oder das kleinere Vocabulaire von Ploetz oder ein ähnliches Vokabelbuch auf der Unter- und Mittelstufe in der weiter oben angedeuteten Weise benutzt, so ist dann auch das konsequente Abhören dieser Vocabeln nach schematischem Modus nicht unwichtig. Es wird z. B. das deutsche Wort genannt. Unaufgefordert muß mit der französischen Bedeutung die Schülerin sogleich das Geschlecht nennen und die Vokabel buchstabieren.

Auf der Mittelstufe schließen sich die Sprechübungen namentlich auch an die Lektüre an. Noch eine Art von Sprachübungen kommt hinzu. Gespräche aus dem täglichen Leben werden derartig vorbereitet und geübt, daß der Lehrer zunächst nur indirect zum Sprechen, aber zum selbständigen Sprechen, anregt. Er fragt z. B.: „Wie würdest du dich ausdrücken, um auf der Straße nach einer Wohnung zu fragen?" Und eine andere Schülerin: „Wie würde die angeredete Person etwa antworten?"

Neben der in französischer Sprache gepflogenen Besprechung der Lektüre treten auf der Oberstufe noch umfangreichere Sprechübungen auf.

Wenn nämlich der Unterricht in der französischen Conversation an vielen Anstalten bisher wenig fruchtbringend war, so mag sich dies vielleicht dadurch erklären lassen, daß nicht das richtige methodische Verfahren zur Anwendung kam. So möge denn zum Schluß noch ein Reformvorschlag gestattet sein.

Die Idee der Conzentration des Unterrichts muß auch bei den Sprechübungen systematischer als bisher zum Austrag gebracht werden, d. h., die Übungen müssen sich an bereits bekanntes Material anschließen. Dazu empfehlen sich solche Materieen, welche den Mädchen aus dem deutschen Lesebuche, der Geschichte, Geographie, deutschen Litteratur, Naturgeschichte u. dgl. der Hauptsache nach nicht fremd sind. Sie müssen nun französisch besprochen werden, und der Hauptnutzen ist der, daß es an

dem geeigneten Stoff zur Conversation nicht fehlt. Denn die sogenannten Conversationsstunden schweben gerade mit dem Stoffe oft in der Luft.

Nicht ausgeschlossen bleibt, leichte grammatische Partieen, und zwar schon auf der Mittelstufe, in französischer Sprache zu behandeln. Hier ist aber Vorsicht nötig. In erster Reihe steht das wirkliche Verständnis der Regeln, und da wird man sich in den meisten Fällen, zunächst zur gründlichen Erläuterung, der Muttersprache bedienen müssen. Ob dann für schwierigere Partieen die französische Sprache überhaupt anzuwenden sei, diese Frage möge eine offene bleiben! Ebenso, ob auf der obersten Stufe eine französisch geschriebene Grammatik, weniger eine solche, wie Noël und Chapsal, als ein Borel oder Ploetz (grammaire française) in einzelnen Teilen anzuwenden oder gar einzuführen sei. Ich neige mich eigentlich nicht dazu. Diesen Fall ausgenommen, ist die Unterrichtssprache in der obersten Klasse, vielleicht sogar in den zwei oberen, ausschließlich französisch!

Ferner regen zur Conversation an das gelegentliche Einprägen kleiner dramatischer Stücke oder Proverbes (z. B. Recueil von Madame Narbal), dann selbsterfundene Dialoge, in denen eine Schülerin z. B. die Vorzüge des Winters, eine andere die des Sommers, oder die des Stadt- gegen solche des Landlebens hervorhebt. Diese Übungen streifen das Gebiet freier Vorträge, und auch die freien Vorträge dürfen, wenn schon selbstredend sehr am Gängelbande und in recht bescheidenen Grenzen, versucht werden!

Zur Aufmunterung dient endlich, wenn die Schülerinnen, wenigstens der obersten Klasse, an bestimmten Tagen unter einander auf dem Schulwege und in den Pausen französisch sprechen, so gut sie es eben vermögen. Werden sie auch nicht viel Neues dabei lernen, so ist diese Übung doch immer ein Sporn!

Die Summe unserer Betrachtungen wird in einer Anzahl von Thesen gezogen, die jetzt zum Schluß folgen. —

Vor allem mögen wir dafür sorgen, daß unsere Schülerinnen, nachdem sie die höhere Mädchenschule absolviert haben,

auch im Französischen, wie Herbart es so schön ausdrückt, sich selber finden! Kein mosaikartiges buntes Kunststück, sondern ein kleines Kunstwerk soll auch das französische Wissen für sie werden, und die überzeugende Gewalt solcher Kenntnisse auf allen Gebieten wird dem von Zeit zu Zeit wohl noch auftauchenden Gerede von der „Halb- und Viertelsbildung" des weiblichen Geschlechts am besten ein Ende machen!

Thesen.

I. Ziele.

1. Im ganzen und großen ist für den französischen Unterricht in der höheren Mädchenschule an den Vereinbarungen der Berliner Conferenz festzuhalten, welche als Ziele aufstellt:

„Kenntnis der Grammatik, Formenlehre und Syntax;
Befähigung, Briefe und kleine Aufsätze über Dinge aus dem Anschauungskreise der Mädchen im ganzen richtig in französischer Sprache zu schreiben und über solche Gegenstände in einfachen Sätzen mit richtiger Aussprache französisch zu sprechen;
Befähigung, ein französisches Buch zu lesen;
Bekanntschaft mit den Hauptwerken der französischen Litteratur aus den klassischen Perioden."

II. Wege.

2. Der französische Unterricht ist nicht hauptsächlich als ethisches, auch nicht vorzugsweise als ästhetisches Bildungsmittel anzusehen, sondern vorherrschend nach der formalen Seite hin nutzbar zu machen.

3. Derselbe beginne nicht zu früh! Vorauszusetzen bei den Schülerinnen sind solche Kenntnisse im Deutschen, wie sie gewöhnlich nach dreijährigem Volksschulunterricht sich ergeben. Er benutze ein methodisch eingerichtetes Sprachbuch, werde anfangs aber mehr mündlich betrieben.

4. Sofort lehre er auch Grammatik, deren Behandlung auf der Unter- und Mittelstufe eine überwiegend methodische sei. Für

die oberſte Stufe iſt eine mehr ſyſtematiſche Behandlung zu empfehlen.

5. Er gebe nicht zu viele Regeln, die thunlichſt aus Beiſpielen abgeleitet werden, jedenfalls nicht eher dem Gedächtnis einzuprägen ſind, als bis ſie nach ſehr gründlicher Beſprechung allſeitig verſtanden wurden.

6. Der franzöſiſchen Ausſprache werde auf allen Stufen große Sorgfalt gewidmet, namentlich ſchon während des erſten Unterrichtsjahres. Das Verfahren ſei ſeinem Grundzuge nach ein die Fehler verhütendes (prophylaktiſches). Auch ſpäter ſollen in ſämtlichen Klaſſen von Zeit zu Zeit förmliche Ausſprache-übungen an beſonderen Muſterſtücken vorgenommen werden.

7. Nicht minder ſei bei den ſchriftlichen Übungen leitender Grundſatz, daß die Schülerin davor bewahrt werde, ſich falſche Formen einzuprägen. Um letzteres zu verhüten, empfehlen ſich vornehmlich ſchriftliche Klaſſenübungen mit gleich darauf eintretender Correktur.

8. Der Wortſchatz werde methodiſch und ſyſtematiſch eingeprägt (gelehrt und abgefragt) und häufiger als bisher wiederholt.

9. Methodiſche Sprechübungen ſtelle man auf allen Stufen im Anſchluß an den Leſeſtoff und die Grammatik oder durch Anſchauungsbilder an. Auf der Oberſtufe werden auch ſolche Stoffe geeignet ſein, welche aus den übrigen Unterrichtszweigen inhaltlich bereits bekannt ſind (aus der Geſchichte, Geographie, Litteratur ꝛc.)

10. Die franzöſiſche Lektüre bezweckt die Einführung in die fremde Sprache als ſolche; ſodann hat ſie die Aufgabe einer Schullektüre überhaupt, wenn auch nicht in dem Umfange und der Bedeutung wie die deutſche. Bei derſelben iſt auf eine genaue Präparation, ein Memorieren der Wörter und vor allem auf ein nicht nur ſinngemäßes, ſondern möglichſt formvollendetes Überſetzen zu halten. —

Obige Theſen wurden in der V. General-Verſammlung des Weſtfäliſchen Provinzial-Vereins für das höhere Mädchenſchulweſen, zu Dortmund am 7. Juni 1881, nach eingehender Beſprechung unverändert angenommen.

III.

„Über Gesundheitspflege der Schüler", und „was ist von ihr in den Lehrplan aufzunehmen?"

Motto: Erstes Gut ist dem Erdensohne, Gesundheit
Zweites, schön von Gestalt einherzuwandeln
Und das dritte, schuldloser Besitz
Aber das vierte, hold schwärmen in Freundeskreis.

Simonides von Keos.

Hochgeehrte Versammlung!*

Das heutige Thema „Über Gesundheitspflege der Schüler, und was ist von ihr in den Lehrplan aufzunehmen", stellte als diesjährige Preisfrage die Königl. Regierung zu Wiesbaden im Namen der Sebode-Stiftung auf. Selten ist wohl diese Frage allgemeiner behandelt worden, als in der Neuzeit. Der Brüsseler internationale Kongreß streifte sie; Director Schornstein zu Elberfeld brachte in seinem Blatte „Für weibliche Bildung" vor einigen Wochen eine Revue der Programmlitteratur bezüglich unseres Themas, „der praktische Schulmann" einen kleinen Aufsatz hierüber u. A.

Legion ist die Zahl der Schriften jüngerer und älterer Ärzte über Schulhygiene, so daß man wohl nicht mit Unrecht sagen kann, daß diese Schulhygiene zur Hyäne in der Wissenschaft geworden sei.

Die Schule, das Stiefkind unserer Voreltern, sie ist zum Moloch geworden, auf dessen Altar man bereitwilligst sein letztes Scherflein opfert. Und doch keine Zufriedenheit, keine Ruhe in dieser neuerungssüchtigen Zeit der Neuerer!

Wie man in den romanischen Staaten alles von dem weltlichen oder geistlichen Imperator verlangt, so erhofft man bei uns Germanen alles von der Schule.

---

* Vortrag gehalten in der Herbstversammlung 1880 der verbündeten Lehrervereine am Main und Taunus.

Viele Eltern erwarten sogar die Gesundheit der Kinder von der Schule, oder wollen ihr wenigstens in den meisten Fällen das Unwohlsein ihrer Lieblinge zuschreiben.

Hören wir die Klagen der besorgten Mutter an: Trotz der guten Nahrung leidet das Kind an auffälliger Magerkeit, an Blutarmut, an heftigem Kopfschmerz. Die Backenzähne sind faul, verursachen häufige Zahnschmerzen; die Zunge ist belegt, und die ewige Sekretion der Schleimhäute macht die Stimme dumpf und dünn. Die Augenwimpern sind beschuppt, und das Zahnfleisch ist hochrot. Das Kind ist leicht erregt, nervös, aber auch schnell abgestumpft, zu jeder Krankheit disponiert, nur nicht zu ernstem Arbeiten, die Wangen sind bleich und hohl, zuweilen erdfahl, die Muskeln schlaff und platt. Man sollte meinen, die Kinder hätten Buttermilch in den Adern, und dieses alles erst seit dem Besuche der Schule. Der Arzt hat dies auch gesagt. Arme Mutter! Der Arzt mag und darf dir die Wahrheit nicht sagen. Wir aber müssen sie hier sagen; dies erfordert die Wahrheit und die Selbsterhaltung. — Genannte Erscheinungen sind zumeist die Produkte großer Städte, von denen schon Rousseau sagt, sie, die großen Städte, seien „les gouffres de l'humanité". Jene Erscheinungen richtet Moses mit den vernichtenden Worten: „Die Sünden der Väter, sie werden gerächt bis in das dritte und vierte Glied". — Mit diesem Rachematerial, und die Zahl desselben ist in großen Städten leider erheblich, hat die moderne Schule zu rechnen; sie muß aber konstatieren, daß Kinder von gesundem Blute bei den heutigen Schulverhältnissen im allgemeinen ihre Gesundheit durch Schulbesuch nicht gefährden. Doch lasset uns prüfen und mit allem Ernste und möglichster Gründlichkeit der Sache näher treten.

A. Allgemeines.

Geschichtlicher Rückblick.

„Entweder mit oder auf diesem!" So begrüßte man zu Sparta, das auf einen Schild gelegte, neugeborene Knäblein. Hierauf folgte das Weinbad. Von der Mutter selbst genährt, nicht eingeengt durch Windeln und Bänder, gewöhnt an Licht

und Finsternis, wuchs der Knabe im elterlichen Hause kräftig heran bis zum 7. Jahre und wurde dann dem gemeinschaftlichen Erziehungshause und der Obhut des Paidonomos übergeben. Dem Neueingetretenen wurde das Haar kurz geschoren; sein Nachtlager war Heu und Stroh, vom 11. Lebensjahre ab das Schilfrohr des Eurotas. Die Kleidung war einfach und leicht; die Füße waren im Sommer unbeschuht; dabei einfache, magere Kost und als Haupterziehungsmittel die Gymnastik. Laufen, Springen, Fechten, Reiten, Schwimmen, Werfen und Jagen stählten die Muskeln und erzielten eine harmonische Bildung des ganzen Leibes; dies war das Endziel. Daher fanden Faustkampf und Pankration keinen Platz im gymnastischen Kursus, um die schöne Form nicht zu gefährden.

Nach dem Takte der Kithara lernte der Knabe jene Anmut in der Bewegung, jene Würde in der Haltung, jene Vorsicht und Gewandtheit im Ausweichen, die noch heutigen Tages in England the man of good breeding kenntlich machen.

Der Pyrrhiche war des Spartaners beste Vorschule zum Kriege.

Analog der Erziehung der Knaben war die der Mädchen.

Der Athener verbrachte seine Jugend bis zum vollendeten 7. Lebensjahre mit Spielen.

Steckenpferd, Würfel und Kreisel ꝛc. unterhielten ihn zu Hause, und im Freien beschäftigten Blindekuh, Reistreiben, Ballspiel, flache Steine in das Wasser werfen und deren Sprünge zählen die muntern Knaben.

Vom 8. Lebensjahre an dem Prädotriben übergeben, erlangten sie in der Palästra eine anmutige Haltung, die selbst den gemeinen Athener vor allen Hellenen auszeichnete. Die Übungen, systematisch geordnet, hatten als letzten Zweck, den Körper zum Abbilde der Seele zu machen. Armbewegung, Hüpfen, Klettern, Übungen mit Hanteln, Laufen, Speer- und Diskoswerfen bildeten alle Körperteile harmonisch aus.

Im stärksten Kontrast hierzu stand die Mädchenerziehung. Die Tochter war an das Haus gefesselt. Weibliche Handarbeiten, als Spinnen, Weben, Nähen, Stricken beschäftigten sie. Ehr-

barkeit, Keuschheit, sittliche Reinheit, waren die schönsten weiblichen Tugenden, häuslicher Sinn, Sparsamkeit, die Verwaltung des Hauswesens, die schönsten weiblichen Eigenschaften. Plato erkannte dem Weibe eine höhere Stellung zu; deshalb forderte er auch, daß die gymnastischen Übungen der Mädchen denen der Knaben gleich seien; er forderte auch für das weibliche Geschlecht Tanzen, Fechten, Laufen 2c.

Doch tritt schon Aristoteles dem Übermaß auf diesem Gebiete entgegen. Der Körper soll nicht die athletische Beschaffenheit erhalten; dem Schönen, nicht dem tierisch Wilden, gebührt der Kampfpreis. Die gymnastischen Übungen sind notwendig, da sie Gesundheit, Stärke und mannhaften Mut befördern. In Hinsicht auf das Maß schwächen zu viele den Körper ebensosehr als zu wenige. Bis zum mannbaren Alter müssen die leichteren Übungen vorgenommen und die gewaltsamen Anstrengungen entfernt werden.

Groß durch seine Bürgertugenden und gegründet auf strenges sittliches Familienleben, stand das alte Rom da vor allen Städten der Erde. Keuschheit war die höchste Zierde der Frau; Monogamie, ohne gesetzlich vorgeschrieben zu sein, schuf in Rom ein Familienleben, das im Altertum nicht seines Gleichen hatte. — Der Mutter größter Stolz war die Erziehung ihrer Kinder. Cornelia, Aurelia, Attia haben Söhne erzogen, welche die Welt mit ihrem Ruhme erfüllten.

Die römische Erziehung basierte auf der Familie, und war auf das Praktische gerichtet. Vor dieser Forderung trat die harmonische Bildung aller Leibes- und Geisteskräfte zurück. Pferde und Wagen regieren, den Jagdspieß führen, das verstand der römische Knabe, lauter Vorübungen zum Kriege, sowie das von Knaben jährlich in dem circus maximus aufgeführte Trojaspiel. — Aber schon zu Senecas Zeiten war es anders geworden. Das Volk der That erschlaffte; es ging in sein Greisenalter über: es legte sich auf die schönen Wissenschaften. Daher Seneca: Den Geist übe Tag und Nacht. Eine mäßige Arbeit stärkt ihn.

Die untergehende Roma hatte ſich der Verweichlichung in die Arme geworfen. Selbſt Cato, der unbehauene Marmorblock, lief vergebens Sturm gegen die Gräcophilen; auch er wurde des Ennius Freund und Schüler. Als Mummius Corinth eroberte und Griechenland unter dem Namen Achaja eine römiſche Provinz wurde, da rächte griechiſcher Luxus die den Hellenen angethane Schmach. Es verweichlichten die Geiſter; es erſchlafften die Körper. — Als das lichtverheißende Wort des Prophetenfürſten Jeſaias in Erfüllung gegangen war, da ſtürzten die ſüßen, auch in That umgeſetzten Worte der Bruderliebe die ſelbſtſüchtigen Machthaber, welche die Millionen Sklaven in das Tierreich verwieſen hatten: „Wir ſind von dem Tode zum Leben hindurch gedrungen, denn wir lieben die Brüder.“

In der Nachahmung und Nachfolge Chriſti ging das ganze Daſein der Chriſten auf. Da mußten die Trübſale dieſer Welt gering erſcheinen gegen die Herrlichkeit, die einſt ſollte offenbar werden in dem himmliſchen Zion. Der Körper wurde für nichts geachtet; er gehörte zu den vergänglichen Gütern dieſer Welt, war ein Hindernis der Seele, und nur gelöſt von ihm konnte dieſe eintreten in die himmliſchen Hallen. Daher die ascetiſche Lebensweiſe, daher das Sichflüchten in die Einſamkeit, daher das Mönchsweſen, das die erſten Jahrhunderte der chriſtlichen Aera kennzeichnet. Als Beleg hierzu iſt beſonders geeignet ein Brief des Hieronymus (420) an Läta, die ihre Tochter Paula zum Dienſte des Herrn erziehen wollte und ſich um Unterweiſung an denſelben gewandt hatte.

„Eine Jungfrau,“ ſchreibt Hieronymus, „von erprobter Treue, Rechtſchaffenheit und Schamhaftigkeit werde ihr vorgeſetzt, welche ſie durch ihr Beiſpiel ermahne und gewöhne, des Nachts zu Gebeten und Pſalmen aufzuſtehen, des Morgens Loblieder zu ſingen. Zur dritten, ſechſten und neunten Stunde ſoll ſie als Streiterin Chriſti auf dem Kampfplatze ſtehen und, wenn die Lampe angezündet iſt, das Abendopfer bringen. So gehe der Tag vorüber; ſo finde die Nacht ſie thätig.“

Die Völkerwanderung und die finſtern Jahrhunderte der Gothen riſſen das mühſam Errichtete wieder ein. Verwilderung

und Roheit traten an die Stelle früherer Gesittung. Noch unter Ansgarius (865) Erzbischof von Hamburg, wurde ein kleiner Knabe, Namens Fulbert, von einem seiner Mitschüler mit der Schiefertafel totgeschlagen.

Die Erziehung im Rittertume brachte wieder das Recht des Körpers zur Geltung. Der Ritter hatte neben den 7 artes seine 7 probitates: Reiten, Schwimmen, Pfeilschießen, Fechten, Jagen, auch Schachspielen und Versemachen.

Mit Vittorino da Feltre (1446 Ramboldini) trat ein Umschwung der Erziehung ein. Nach Platos Grundsatz, daß ein Mensch frei, ohne zwingende Härte erzogen werden müsse, lehrte er in dem herrlichen Schulhause zu Mantua. Die Pflege des Körpers fand bei ihm die gebührende Berücksichtigung. In Wind und Wetter mußten sich seine Zöglinge üben im Reiten, Ringen, Fechten, Bogenschießen, Schwimmen ꝛc. Er wollte den ganzen Menschen harmonisch, also den Körper als Wohnung des Geistes und den Geist nach seinem verschiedenen Vermögen harmonisch und methodisch entwickeln.

François Rabelais (1553) forderte gleichfalls die körperliche Ausbildung als Bedingung für das Gedeihen der geistigen Entwicklung. Besonders wichtig ist bei Rabelais dessen 23. und 24. Kapitel des ersten Buches seines Pantagruel. Rabelais verlangt Reiten, Schwimmen, Fechten, Speerwerfen, empfiehlt Hanteln und Reck, Ballspiel und Barlaufen.

„Jedesmal bestimmte auch Panokrates einmal im Monat irgend einen recht klaren, heitern Tag, an welchem sie sich des Morgens aus der Stadt aufmachten und nach Gentily oder Boulogne, nach Vaures oder nach St. Cloud gingen. Hier verbrachten sie den ganzen Tag und belustigten sich so gut als man sich's nur denken kann mit Scherzen und Foppen, mit Trinken und Spielen, Singen und Tanzen; sie wälzten sich auf der Wiese herum, hoben Spatzennester aus, fingen Wachteln, Frösche und Krebse." (Wir haben vor uns die Amsterdamer Ausgabe von 1711 bei Henri Bordelius.)

Michel de Montaigne (1592) verlangt ebenfalls die harmonische Ausbildung des ganzen Menschen: „Es aber nicht blos

eine Seele, nicht blos ein Körper, den man erzieht, sondern ein Mensch. Ich werde bei meinem Bücherlesen oft gewahr, daß meine Meister in ihren Schriften in manchen Fällen das für Seelengröße und Geistesstärke ausgaben, was eigentlich mehr von der Dicke der Haut und der Härte der Knochen abhängt. Daher muß man den Zögling an die Mühe und Härte der Leibesübungen gewöhnen, um ihn gegen allerlei Schmerzen unempfindlich zu machen." Montaigne war es auch, der nachdrücklich auf eine milde Behandlung der Jugend aufmerksam machte.

„Quant à moy, j'avay plus de six ans avant que j'entendisse non plus de françois ou de perigordin que d'arabesque; et sans art, sans livre, sans grammaire on précepte, sans fouet et sans larmes j'avois apprins du latin tout aussi pur que mon maistre d'eschole le sçavois. (Wir haben vor uns: Panthéon littéraire etc. Oeuvres de Michel de Montaigne par J. A. C. Buchon, Paris. A. Desrez 1837.)

Wiederholt sei aufmerksam gemacht auf das 24. und 25. Kapitel des ersten Buches der Essais des Montaigne.

Auf den Schultern Montaigne's steht John Locke (1704). Seine berühmte Schrift „Some Thoughts concerning Education" in Locke's Works, London 1824 Vol. the eighth. p. 1—120 beginnt mit den bezeichnenden Worten: Eine gesunde Seele in einem gesunden Körper ist eine kurze aber vollständige Beschreibung eines glücklichen Zustandes in dieser Welt; wer beide besitzt, dem bleibt wenig zu wünschen übrig; wem aber eines fehlt, dem wird alles Übrige nur wenig nützen. Abhärtung von Jugend auf ist seine Devise.

Das Kind muß unempfindlich gemacht werden gegen Hitze und Kälte. Schwimmen muß gelernt werden. Bei den Römern war schon eine landläufige Phrase „Nec litteras nec natare". Bloßkopfs und leicht beschuht tummele sich das Kind jeden Tag im Freien herum.

Von den Mädchen ist gesagt: Je näher sie in der Erziehung der Abhärtung ihrer Brüder kommen, einen um so größeren Vorteil werden sie davon haben ihr ganzes Leben lang. Locke

vertrat mit Energie den Juvenalschen Satz: „Ornandum est ut sit sana mens in corpore sano“ und hat bewirkt, daß der Pflege des Körpers mehr Aufmerksamkeit zugewendet wurde als vor ihm.

J. J. Rousseau kommt durch seinen Satz: „Tout est bien sortant des mains de l'Auteur des choses, tout dégénère entre les mains de l'homme“ zu ähnlichem Resultate wie Montaigne und Locke. Es müssen die Kinder als vernünftige Wesen behandelt werden. Von Jugend auf ist der Pflege des Körpers die größte Sorgfalt zuzuwenden; kein Mützchen, keine Wickelschnüre; keine Wickelbetten. Gängelbänder, Laufkorb, Fallhut und andere Hülfsmittel taugen nichts; laßt die Kinder auf weicher Wiese immerhin hundertmal fallen und wieder aufstehen. Wenig oder gar keine Kopfbedeckung zu allen Jahreszeiten. Emil muß arbeiten wie ein Bauer, aber denken wie ein Philosoph, damit er nicht so faul werde wie ein Wilder. Das Geheimnis der Erziehung ist, es so einzurichten, daß Leibes- und Geistesübungen einander beständig zur Erholung dienen.

Rousseaus Ideen wurden in That umgesetzt durch die Philanthropisten. Das Dessauer und Schnepfenthaler-Institut befreiten für immer die Zöglinge von Perrücke und beengender Kleidung. Salzmanns blühende, fröhliche Knabenschar ward in ganz Deutschland bewundert und gerühmt. Der glückliche Gedanke Basedows (1790), die Verbindung des Spieles mit der geistigen und leiblichen Erziehung wurde später von Gutsmuths weiter verfolgt. Nicht mit Unrecht heißt es von Basedow: Er hat die Kinderstuben durch seine durchdringenden Strafreden gegen tausend Mißbräuche der frühesten Erziehung aus Marterkammern in heitere Wohnsitze der Gesundheit, Freude und Liebe verwandelt, die Kleidung der Kinder gelüftet und natürlicher eingerichtet, den heimlichen Sünden der Jugend gewehrt, das weibliche Geschlecht von der Schnürbrust und die Köpfe der Kleinen und Großen von dem Perrücken-, Zopf- und Pudertand befreit. Der schon genannte Gutsmuths führte das Turnen in der Schule ein, das, nachdem es fast hundert Jahre hindurch von Regierung und Volk die härteste Anfechtung hat erfahren

müssen, sich endlich seinen Platz in der deutschen Schule als obligatorisches Unterrichtsfach errungen hat, aber in einem andern Sinne als bei den Alten. — Dem Spartaner war der Körper alles; nur mit ihm und durch ihn konnte sein großer Tyrann, der Staat, bestehen; die geistige Bildung war wenig geachtet. Die olympischen Spiele, der Olivenkranz und die ikonische Bildsäule beschäftigen den Jüngling Tag und Nacht und ließen ihn geizen nach jenem „unsterblichen Ruhme", dessen Basis die physische Kraft war. Auch der Römer übte den Körper; aber alle seine Übungen waren auf das Praktische gerichtet, vorherberechnet: sie sollten ihn tüchtig machen zu jener Virtus die bei dem Heere noch zu finden war, als bei den Frauen und der übrigen Gesellschaft die alten Römertugenden schon längst verloren gegangen waren. Das Christentum achtete den Körper nicht, seine vollständige Abtötung war ein verdienstliches Werk, es war Gottesdienst. Das Rittertum nahm mit seinen sieben probitates die Gymnastik der Römer wieder auf aber einseitig wie diese: dort Erziehung zum Kriege, hier Standesdressur. Auch die Stimmen eines Rabelais, Montaigne, Locke, Rousseau, Basedow kommen zunächst dem ganzen Volke nicht zu gute. Montaigne schrieb für den Adel, Locke für den Gentleman, Basedow für die Reichen!

Erst der Neuzeit war es vorbehalten, die goldene Mittelstraße zu wandeln. Wir üben nicht den Körper für einen gewissen Beruf, wir wollen ihn kräftigen für alle Lagen des Lebens. Wir wollen weder den Körper auf Kosten des Geistes, noch den Geist auf Kosten des Körpers ausbilden. Wir wollen eine gesunde Seele in einem gesunden Körper, eine harmonische Bildung, deren Endziel ist, daß auch der Geist die Form durchdringt. Wir treiben auch nicht Gymnastik für bevorzugte Stände; wir wollen, daß allen geholfen werde und jeder zur Erkenntnis seiner Menschenwürde gelange.

Nach diesem kurzen Rückblick, der uns die Forderungen der Gegenwart wohl besser überschauen läßt, wollen wir uns wenden zu unserm speziellen Thema: Über Gesundheitspflege der Schüler und was ist davon in den Lehrplan aufzunehmen?

B. Spezieller Teil.

1. Das Schulhaus und seine Ausstattung, resp.: Über Gesundheitspflege der Schüler.

Bei Neubauten ist ein Hauptaugenmerk auf den Baugrund zu richten. Stellen, die das Wasser nicht gut durchlassen oder mit organischen Stoffen erheblich imprägniert sind, sind ungeeignet. Trockner, harter Boden eignet sich am besten. Schulen, die auf nassem Untergrund stehen, sind durch Drainage trocken zu legen. Dies ist um so notwendiger, als die medizinischen Beobachtungen der letzten 50 Jahre evident erwiesen haben, daß bei epidemisch auftretenden Krankheiten, z. B. in München, Nürnberg gerade diejenigen Stadtteile am meisten litten, in denen das Tagwasser am nächsten der Erdoberfläche kam, während höher gelegene Quartiere, auf trocknem Untergrund, von der Krankheit fast vollständig verschont blieben. Das Wechselfieber, welches sich hauptsächlich in Moorgegenden findet, würde einen verheerenden Einfluß ausüben auf Hunderte von Kinder, die in einem verhältnismäßig engen Raum zusammen sitzen.

Gut ist, wenn der Bauplatz etwas erhöht, nicht nahe an einer frequenten Straße oder Fabrikgebäuden liegt, damit er geschützt ist vor Überschwemmung, Straßenstaub und dem Qualme rauchender Essen. Hohe schattige Bäume dürfen den Schulhof nicht erfüllen, denn diese verzögern die Abtrocknung des Bodens und entziehen den Klassenzimmern das Licht. Aus gleichem Grunde ist die Nähe hoher Mauern zu meiden und dieses noch besonders wegen des Lichtreflexes. Für die Gemeindeschulen in Berlin gilt die Bestimmung, daß die Entfernung von gegenüberliegenden Wohngebäuden mindestens 18,831 Meter betrage. Der Platz muß Raum für Schulhaus, Turnhalle, Aborte und Spielplatz gewähren. Eine verdeckte Halle ist höchst wünschenswert, damit die Kinder, auch bei ungünstiger Witterung der Klassenpausen überhoben sind. Varrentrapp fordert für den Spielplatz 3 □ Meter pro Kopf.

Was die Richtung der Hauptfaçade des Gebäudes anlangt, so gehen hier die Meinungen sehr auseinander. Einige wollen dieselbe nach Osten, andere nach Westen, einige nach Süden, andere nach Norden gelegt wissen. Unserer Erfahrung nach scheint es am besten zu sein, wenn die Hauptfaçade nach Süden gerichtet ist. In den paar heißen Tagen des Sommers (in die auch meist die Ferien fallen) lassen sich die Sonnenstrahlen leicht durch Rouleaux abhalten.

In dem langen Winter aber, im Frühling und Herbst wirken die Sonnenstrahlen sehr wohlthuend. Varrentrapp schlägt auch Süden oder Südosten vor. Immer mehr Licht! Licht stimmt das Gemüt heiter. Und in der Wärme gedeiht der Mensch.

Unter dem Schulhause muß sich ein Keller befinden und das Erdgeschoß mindestens 1,5 Meter über dem Straßenniveau liegen. Die Thüre muß breit sein, so daß mehrere Kinder zu gleicher Zeit eintreten können. Gut wäre es, wenn sich vor der Eingangsthüre ein bedeckter Raum befände, damit hier die zu frühe ankommenden Kinder Schutz gegen Regen und Schnee finden. Es ist grausam, durchnäßte und vor Frost zitternde Kinder im Unwetter vor der Thüre stehen zu lassen, bis die Uhr die bestimmte Stunde schlägt. Ordnung muß sein. Aber jede Pedanterie ist von Übel. Fortiter in re, suaviter in modo!

Für Kratzeisen, Matten vor und im Hause muß hinreichend gesorgt sein. Bei dem Abputzen der Schuhe muß die schärfste und unnachsichtigste Kontrolle geübt werden. Für Schmutz auf der Treppe oder übelriechende, in die Klassenzimmern getragene Stoffe ist der Aufsicht habende Lehrer verantwortlich zu machen.

Daß die Treppe breit, ihre Stufen tief (mindestens 0,3 Meter) und von gelinder Steigung (0,15—0,17 Meter) sei, ist notwendiges Postulat. Noch ist zu fordern, daß die nach den obern Stockwerken führende Treppe aus Stein und in eine massive Mauer eingelassen sei, zum Schutze gegen Feuersgefahr. Ist das Schulgebäude für Knaben und Mädchen bestimmt, so sollen beide

Geschlechter getrennte Eingänge und Spielplätze haben. Ist dies nicht möglich, so sind die Klassenzimmer für beide Geschlechter nach verschiedenen Stockwerken zu verlegen. Das In-die-Pausen- oder Nach-Hause-gehen muß so geregelt sein, daß die Mädchen zuerst die Lokalitäten verlassen.

Was die Klassenzimmer anlangt, so sind diese bedingt durch die Anzahl der Kinder, die sie aufnehmen sollen. „Als Regel" so lautet eine Verfügung Königl. Regierung zu Frankfurt a/O.*, „ist anzunehmen, daß ein Lehrer 80 Kinder gemeinsam unterrichte. Unter Umständen, namentlich, wenn die Räumlichkeit, die Kraft und die Befähigung des Lehrers es gestatten, wollen wir zugeben, daß die gemeinsam zu unterrichtende Schülerzahl bis auf 100 steigt." Dies mag für die Volksschule angehen. Bei höheren Schulen ist es wünschenswert, daß das Maximum der unteren und mittleren Klassen 60, 50, das der oberen 40 Zöglinge sei; gleichermaßen bestimmte die Königl. technische Baudeputation des preußischen Handelsministeriums in ihrem Gutachten für die räumliche Disposition von Gebäuden für höhere Schulanstalten, daß für Schulzimmer das Maß der Länge von 9,416 Meter als Maximum zu betrachten sei.** Für die Breite des Zimmers werden 5,649 bis 6,905 Meter gefordert. Somit ist die Gestalt des Schulzimmers als Oblong gegeben. Daß die Langseite des Oblongs die Fenster haben müsse, soll wohl Regel sein; nur zwingende Umstände könnten eine kurze Seite wählen lassen.

Den zweisitzigen Subsellien ist unter allen Umständen der Vorzug zu geben; sind aber mehrsitzige aus gewissen Gründen geboten, so ist dafür Sorge zu tragen, daß diese mit Rücklehnen versehen sind. Die Bänke sollen der Größe des Schülers entsprechen, so, daß beim Gradesitzen die Vorderarme auf der Tischplatte ruhen und die Füße bis auf den Fußboden reichen. Daher wären die verstellbaren Subsellien sehr zu empfehlen, wenn sie bis jetzt nicht noch so teuer wären. Die Aufstellung der

---

* Stiehl, Zentralblatt 1870 p. 687.

** Stiehl, Zentralblatt 1869 p. 289.

Schulbänke muß dergestalt sein, daß den Schülern das Licht von der linken Seite kommt. Für die Höhe des Schulzimmers werden jetzt allgemein 4—4,5 Meter als genügend erachtet. In höheren Schulen, wo außer den Klassenzimmern auch Aula, Gesangsaal, Zeichensaal ꝛc. vorhanden ist, wäre es für den Zeichensaal zu wünschen, wenn derselbe nach Norden läge, sein Licht aber nicht von oben erhielte, sondern von der linken Seite; im andern Falle würden Figuren und Modelle keine seitliche Beleuchtung, also auch keinen Schatten haben.

Wie unendlich wichtig die Beleuchtung für die Schulgesundheitspflege ist, haben die Untersuchungen des Dr. Cohn in Breslau bewiesen, die in erschreckender Weise die Thatsache konstatieren, wie das edelste Organ des Menschen, das Auge, in ungeeigneten Lokalitäten ruiniert und dadurch jene chronische Kurzsichtigkeit erzeugt wird, die sich forterbt von Geschlecht zu Geschlecht. Gradezu traurige Resultate in dieser Beziehung lieferte auch das Gymnasium zu Frankfurt a. M. vor seiner Verlegung in die früheren Räumlichkeiten der Wöhlerschule. Die bittere Bemerkung eines Philosophen „das Geschlecht der Kahlköpfe und der Brillen" ist nur zu charakteristisch für unsere Zeit. Daher muß energisch eingegriffen werden, um dieses Übel zu verhüten, oder es ist wenigstens dafür Sorge zu tragen, daß die stationäre Kurzsichtigkeit nicht chronisch werde. Dies ist zu erreichen durch Entfernung alles dessen, was das Eindringen des Lichtes verhindern könnte: hohe Bäume, Schlingpflanzen.

Über die Umgebung des Schulhauses ist schon oben das Weitere gesagt. Doch was nützt alles Licht, wenn es nicht genug Einlaß findet. Je mehr Fenster, desto besser. Denn da das Licht abnimmt in quadratischem Verhältnis der wachsenden Entfernung, so werden die entfernt sitzenden Schüler mehr Licht von drei als von zwei Fenstern erhalten, selbst wenn ihr Flächenraum identisch wäre.

Varrentrapp hat von einigen Schulen zu Frankfurt a. M. folgende Verhältniszahlen, Glasfläche der Fenster und Bodenfläche der Schulzimmer betreffend, aufgestellt:

Es haben:	Grundfläche □ Meter	Glasraum □ Meter	Verhältnis der Glasfläche zur Grundfläche.
Kathol. Volksschule	55,728	6,372	1 : 8,7
Mittelschule	67,554	7,88	1 : 10
Höhere Bürgerschule	63,828	7,128	1 : 8,9
Israel. Realschule	52,604	7,128	1 : 9,8

In Berliner Schulen wird verlangt ein Verhältnis der Glas- zur Bodenfläche wie 1 : 9 : 8 : 7; in Württemberg Verfügung vom 28. Dezember 1870, 1 : 6 : 4; Sächsisches Kultusministerium Verordnung vom 3. April 1873, 1 : 6 : 4.

Daß das Licht von links einfallen müsse, ist schon gesagt, denn von rechts und hinten einfallendes Licht wird durch den Körper abgehalten; das von vorn einfallende Licht ist am schädlichsten, es blendet die Augen. Von kombiniertem Licht ist nur rechts und links einfallendes zulässig.

Was die künstliche Beleuchtung anbelangt, so muß gesagt werden, daß sie möglichst zu vermeiden ist. Denn die Kontrastwirkungen auf das Sehorgan sind bei erleuchteten Räumen zu nachteilig. Schlägt das Kind sein Auge von dem beleuchteten Buche, Hefte ꝛc. auf und läßt es in dem dunklen Raume umherschweifen, so ist die Pupille fortwährend in Erweiterung und Zusammenziehung begriffen.

Licht und Luft sind Grundbedingungen des menschlichen Lebens. Daher muß sich unsere Aufmerksamkeit nächst dem Lichte auf die Luft* unserer Schulräume richten.

Die atmosphärische Luft ist ein Gemenge von Stickstoff, Sauerstoff und Kohlensäure. Bei dieser nicht chemisch verbundenen Mischung befinden sich in 100 Raumteilen trockner Luft: 79,02 Volumen Stickstoff, 20,94 Volumen Sauerstoff und 0,04 Volumen Kohlensäure. Durch den Atmungsprozeß wird dieses Verhältnis

* Es sei verwiesen auf die interessante Schrift: Dr. A. Wernich, Über gute und schlechte Luft. Samml. wissensch. Vorträge von Virchow-Holtzendorf. Berlin 1880. Heft 344.

geändert. Nach Pettenkofer soll im Durchschnitt die von einem erwachsenen Menschen in 24 Stunden ein- und ausgeatmete Luft 7,2 Kubikmeter betragen. Vergleicht man nun mit den angegebenen Zahlen, die das Mischungsverhältnis reiner atmosphärischer Luft darstellen, das Mischungsverhältnis, das die aus der Lunge ausgeatmete, trockene Luft ergibt, nämlich in 100 Raumteilen: Stickstoff 79,587, Sauerstoff 16,033, Kohlensäure 4,38, so ist sofort ersichtlich, daß der Sauerstoffgehalt um $^1/_5$ abgenommen, die Kohlensäure dagegen mehr als um das 100fache zugenommen hat. Es ist ferner ersichtlich, daß beim Verbrennungsprozeß des Atmens ein Zuströmen von Sauerstoff zum menschlichen Organismus, d. i. zum Blute stattgefunden hat, während umgekehrt ein Ausströmen von Kohlensäure aus dem Blute nach der Atmosphäre hin erfolgt ist. Der Stickstoffgehalt der ausgeatmeten Luft zeigt sich nur wenig verändert. Hieraus erweist sich das Atmen als eine Quelle der Luftverderbnis. Rechnet man hierzu noch die Ausdünstung der Haut, übelriechende Gase, die staubförmigen Bestandteile der Luft ꝛc., so leuchtet es ein, bis zu welchem Grade die Luft in kurzer Zeit in einem beschränkten, von vielen Personen besetzten Raum verdorben werden kann.

Verschlechtert wird ferner die Luft durch künstliche Beleuchtung. Nach gründlichen Untersuchungen soll bei Gas nach 48 Minuten bei Verbrauch von vier Kubikfuß die Kohlensäuremenge im Zimmer sich verdoppelt und auf 3 p. M. gestiegen sein. Bei Petroleum war das Ergebnis noch ungünstiger, ungefähr wie 7 : 9. Daß bei Lampen, die nicht gehörig geputzt oder nicht Zug genug haben, durch Zurückströmen giftiger Gase, die den Zwischenstufen der Verbrennung angehören, die zerstörende Wirkung noch erhöht wird, liegt auf der Hand.

Eine weitere Gefahr für die gesunde Luft in unsern Schulen, sind die in den Klassen aufbewahrten Kleidungsstücke. Welche Rolle sie bei Verbreitung von Epidemien spielen, ist allgemein bekannt.

Denkt man sich nun 50 — 60 Kindermäntel von Regen oder Schweiß durchnäßt, mit Staub bedeckt in einer Klasse bei

15 — 18° R. aufbewahrt, welch' eine Ausdünstung! Daher sollte bei Errichtung einer Schule Sorge getragen werden, daß die abzulegenden Kleidungsstücke außerhalb der Klassenzimmer untergebracht werden könnten. In der Katharinen- und Domschule zu Frankfurt a. M. hängen die Kleidungsstücke der Kinder auf den Korridoren eines jeden Stockwerks. Eine allen Schülern gemeinsame Garderobe ist bei volkreichen Schulen nicht zu empfehlen; das An- und Ausziehen nimmt besonders in den Pausen, zu viel Zeit in Anspruch.

Ein dritter, wichtiger Gegenstand für das Schulgebäude ist die Heizung. Handelte es sich blos darum, verschiedene Desiderien zu befriedigen, die von namhaften Ärzten gebilligt werden, so wäre die Sache bald abgemacht. Aber hier spricht der Kostenpunkt ein gewaltiges Wort mit. Ob Holz, Steinkohlen oder Torf, ob Luft oder Wasserheizung kann doch nur das Gemeindebudget entscheiden. Und man muß nicht alles haben wollen. Jedenfalls kann verlangt werden, daß in einem bestimmten Raume eine Wärme von 15 — 16° R. hergestellt werde und zwar in verhältnismäßig kurzer Zeit. Diese Wärme darf aber nicht durch glühende Metallplatten erreicht werden und muß in allen Teilen des Raumes verhältnismäßig gleichmäßig sein. In ungenügend erwärmten Räumen frieren die Kinder, und dies um so eher, als sie ruhig sitzen sollen. Das Frieren erzeugt ein Gefühl des Unbehagens; dieses Gefühl hebt die Aufmerksamkeit für den Gegenstand auf, macht den Unterricht illusorisch.

Um der Kälte einen geringeren Flächenraum darzubieten, kauern sich die Schüler zusammen zum Nachteile der Respirationsorgane und der Wirbelsäule; Übelstände ernster Art, die vermieden werden müssen.

Bleiben wir einmal vorerst bei der Frage, ob Eisen- oder Thonöfen? Eisen ist ein guter Wärmeleiter, Thon ein schlechter; Eisen leitet die Wärme 33mal besser als Thon; es nimmt die Wärme schnell an und gibt sie schnell an die Umgebung wieder ab; beim Thon findet grade das umgekehrte Verhältnis statt, er nimmt die Wärme langsam an und gibt sie langsam ab. Daher ist das Eisen wegen bezeichneter Eigenschaften in erster

Linie befähigt, den beiden erst gestellten Forderungen gerecht zu werden. Jedoch birgt das Glühendwerden des Eisens manche Nachteile in sich. Nahe bei einem glühenden Ofen zu sitzen, ist gradezu unerträglich. Sodann erzeugt die grelle Hitze einen Zug im Zimmer nach dem Ofen hin. Die Staubteilchen der am glühenden Ofen vorbeiziehenden Luft entzünden sich und werden entweder ganz oder teilweise verbrannt, wodurch eine Vermehrung der Kohlensäure entsteht; außerdem ist dieser Vorgang noch mit einem eigentümlichen Brandgeruch begleitet.

Endlich wird durch überheizte Luft dem Körper zu viel Wasserstoff entzogen; dies verursacht Atmungsbeschwerden, heißen Kopf und kalte Füße. All' diese Übelstände müssen vermieden werden.

Die neuere Technik hat sie auch fast alle überwunden durch die Verbindung des Eisens mit Thon; man hat ferner den Ofen mit einem eisernen Mantel umgeben, hat die vorzüglichen Regulieröfen geschaffen, die allen Anforderungen entsprechen, selbst in Bezug auf Billigkeit des Materialkonsums.

Daß ein Ofen, der den Zuzug aus dem Schulzimmer selbst erhält, ein guter Ventilator ist, ist allgemein bekannt. Über die in großen Städten angewandte Luft- oder Dampfheizung läßt sich zur Zeit noch nichts Definitives sagen. Welches von beiden den Vorzug verdiene, ob beide zu verwerfen seien ꝛc., dies sind noch offene Fragen.

Der Luftverschlechterung, wenn auch nur der durch Atmung erzeugten, muß entgegen gearbeitet werden. Dies geschieht durch Ventilation. Vorerst ist darauf zu sehen, daß die Umgebung des Hauses rein gehalten werde. Bei heißen Tagen ist der Schulhof zu begießen, damit nicht Staubwolken die Klassenzimmer erfüllen oder das Öffnen der Fenster unmöglich machen. Ist eine Schule auf feuchtem, humusreichem Terrain erbaut, so soll nach Erfahrung amerikanischer Ärzte eine Anpflanzung von Sonnenblumen den Boden frei von der Malaria machen. — Senkgruben mit Fäkalstoffen gefüllt, dürfen in der Nähe der Schule nicht geduldet, oder es müssen dieselben so oft als möglich abgeführt werden. Die Aborte im Schulhause sind

und bleiben, selbst bei der besten Einrichtung mit Wasserleitung und Kanalisation, ein großer Mißstand. Eine mustergültige Anlage von Aborten findet sich bei der neuerbauten höheren Bürgerschule zu Bockenheim bei Frankfurt a. M.

Im Schulhause selbst muß die größte Ordnung und Reinlichkeit herrschen. Daher muß in jeder Schule eine Hausordnung sein, auf die jeder neu eintretende Lehrer verpflichtet wird. Ferner sollten gedruckte Schulgesetze bestehen, die zu Anfang jeden Semesters der Klasse vorgelesen und jedem neu eintretenden Schüler eingehändigt würden.

Natürlich müßten der Gesetze wenige und ihre Fassung müßte kurz und bündig sein. In jeder Klasse muß ein Spucknapf und ein Papierkorb stehen. In letzteren werden Papierstreifen, Fäden 2c. aufbewahrt. Die in jeder Monatskonferenz zu ernennenden Klassenaufseher haben dafür Sorge zu tragen. Die Entleerung dieser Gefäße muß jeden Samstag durch den Pedellen oder die Person, die zur Reinigung des Schullokals verpflichtet ist, erfolgen. Die Schwämme müssen täglich gründlich ausgewaschen und getrocknet und das Tuch, womit die nasse Tafel abgerieben wird, muß gleichfalls ausgestaubt werden. Täglich ist das Klassenzimmer zu kehren, das Mobiliar abzustäuben und gehörig zu lüften. In den Ferien müssen die Fußböden gründlich aufgewaschen werden. Das Zehnuhrbrod darf nicht in dem Klassenzimmer — Zimmerpausen ausgenommen — auch nicht auf dem Wege, die Treppe hinunter oder herauf, verzehrt werden, sondern nur im Hofe und zwar in der Hauptpause. Kinder mit durchnäßten, oder schmutzigen, oder zerrissenen Kleidern sind nach Hause zu schicken. Auf Reinheit des Körpers ist streng zu halten. Kinder mit ekelerregenden Geschwüren, mit Ungeziefer auf dem Kopfe sind so lange aus der Schule zu entfernen, bis sie rein sind. Das Salben mit wohl- oder übelriechenden Essenzen sei untersagt.

Da eine Temperatur von 15—16° R. dem Menschen am zuträglichsten ist, so unterrichte der Lehrer bei einem solchen Thermometerstande bei offenem Fenster. Doch soll bei kaltem Wetter während der Schulstunde kein Fenster geöffnet werden,

weil dadurch nahe dabei sitzende Kinder dem Zuge ausgesetzt würden. Kein Lehrer darf sich ein bene anthun wollen auf Kosten der Kinder! Zu spät kommende Schüler darf man nicht vor der Thüre stehen lassen; auch darf kein Kind vor die Thüre gestellt werden, sonderlich nicht im Winter, und dies nicht bloß aus gesundheitlichen, sondern auch aus pädagogischen Gründen. Den ankommenden Schülern ist das Wassertrinken verboten; manche kommen erhitzt in die Schule und könnten durch einen kalten Trunk ihre Gesundheit gefährden. Der Lehrer hat dafür Sorge zu tragen, daß die Kinder bei rauher Witterung ihre Mäntel anziehen, wenn sie in den Hof gehen. Kinder, die aus Unwohlsein die Pausen nicht im Freien halten können, sind in eine Klasse zusammen zu setzen und von einem Lehrer zu beaufsichtigen.

Das Gehen in die Pause und aus derselben geschehe in Doppelzügen ohne Hast und schweigend. Denn abgesehen davon, daß durch diese Manier das Kind der Schule die gebührende Achtung zollt, kann durch wildes Durcheinanderlaufen auf den Treppen großes Unglück passieren. Auf dem Hofe lasse man die Kinder sich frei tummeln; denn es gibt kein Vergnügen ohne freie Wahl!

Auf dem Spielplatze sei aber alles entfernt, was den Kindern gefährlich werden könnte — hervorragende Steine, morsche Turngerätschaften (und in den Pausen darf nicht geturnt werden) u. dergl. m. Jeder Klassenlehrer ist für seine Klasse auch in der Pause verantwortlich. In der Klasse sehe der Lehrer streng auf gerade Haltung.* Die Beine dürfen nicht über einander geschlagen werden. Bei Mädchen ist Sittlichkeit Sitte, und diese erzeugt durch Gewöhnung. Die Aborte sind verschließbar; nur ein Kind darf zu gleicher Zeit zugelassen werden und dieses ist dem nachfolgenden für die Reinlichkeit verantwortlich.

In größeren Schulen sollten die Aborte täglich von dem Dirigenten nachgesehen werden. In Knabenschulen sind diese

---

* S. L. von Rönne, das Unterrichtswesen des preußischen Staates. Berlin 1855 p. 646.

Lokalitäten mit einem rauhen, grauen Bewurf zu verſehen, um das Beſchreiben oder Bemalen der Wände zu erſchweren. Der Lehrer iſt verpflichtet, ſeinen Schülern gelegentlich Belehrungen bezüglich der Geſundheit zu geben. Z. B. daß ſie im Winter kalte Hände oder Füße nicht zu nahe an den heißen Ofen halten, weil dadurch Froſtbeulen entſtehen. Zu Holztragen, Feueranzünden u. dgl. m. dürfen Schulkinder nicht verwendet werden, weil ſie dadurch leicht in Gefahr kommen könnten. In ähnlichem Sinne hat auch die Regierung zu Magdeburg am 6. Dezember 1853 verboten, Schulkinder zu Hülfeleiſtung beim Läuten der Kirchenglocken zu gebrauchen. (v. Rönne p. 647).

(Schluß folgt.)

IV.

A. Dieſterwegs Anſichten über Vater und Mutter, über die Natur des Kindes, deſſen Umgebung, Erziehung und Unterricht.

Vorbemerkung. Die nachſtehenden, den ſämtlichen Schriften Dieſterwegs* entnommenen aphoriſtiſchen Bemerkungen über die oben genannten Gegenſtände habe ich in einen zuſammenhängenden Text zu bringen verſucht. Durch dieſen Vorgang treten die oft Jahrzehnte auseinander liegenden inhaltsreichen, kernigen Ausſprüche nunmehr als ein Ganzes auf, ſo daß man zu glauben geneigt iſt, eine neue Arbeit aus der Feder Dieſterwegs erhalten zu haben. „Auf ihn zurückkommen, heißt vorwärts ſchreiten." E. Langenberg.

1. Vater und Mutter.

Gott ſelbſt hat die Ehe geſtiftet; ein Mann gehört zu einer Frau zur gegenſeitigen Ergänzung, zur Geſtaltung einer heiligen Einheit, welche vervollſtändigt wird durch ein Kind. Eine Familie iſt erſt ein wahrer ganzer Menſch. Wohl ihm,

* Vergl. Adolph Dieſterwegs Ausgewählte Schriften. 4 Bände. Frankfurt a. M. 1877. Moritz Dieſterweg.

dem jungen Erdenbürger, wenn uneigennützige, aufopfernde Liebe die Glieder der Familie verbindet, wenn jedes seine Obliegenheiten treu erfüllt. Diese schaffende oder erhaltende Thätigkeit zum Besten der Familie, die alle Glieder umfassende Liebe bildet den edlen Familiensinn, den Patriotismus der Familie. Von Vater und Mutter geht, weil sie auch noch zu andern Familien gehören, eine das Herz erweiternde Gesinnung auf die Kinder über. Glücklich daher die Kinder, deren Familie zu einem größeren, in Liebe verbundenen Familienkreise gehört und welcher edle Hausfreunde nicht fehlen. Eine solche Familie ist der heilige Herd der größten Tugenden.

Es ist, wie gesagt, etwas Herrliches um einen edlen, feinen, zarten Familienkreis; aber alles hat sein Maß. Dazu gehört, daß Ernst, Respekt, Pietät der Kinder gegen die Eltern niemals fehle, auch durch nichts geschwächt werde, auch da fortbestehe, wo die Eltern offenbar Fehler und Gebrechen an sich haben, auch da angetroffen werde, wo die Eltern mit nichten lauter Liebe und Güte sind. Aber was soll man zu der nicht seltenen Erscheinung sagen, daß die Eltern mehr Rücksicht nehmen auf die Wünsche und Launen der Kinder, als diese auf jene? Verkehrte heillose Weltordnung! Ich nenne es auch ganz verkehrt, wenn sich das ganze Haus nur um die Kinder dreht; hier gilt's bei aller Aufmerksamkeit auf die Kinder, nicht zu viel Wesens aus ihnen zu machen.

Es ist eine bekannte Thatsache, daß alle Autobiographen den Einfluß der Mutter auf das Kind in dem ersten Lebensstadium, das mit dem siebenten Jahre endigen mag, als außerordentlich anerkennen; ja, nach dem Urteile der meisten soll diese stille Macht des mütterlichen Herzens nicht nur das Beispiel des Vaters, sondern alles andere an Liebe und Folgenreichtum übertreffen. Doch, wenn auch hierin nicht alle Urteilenden mit einander übereinstimmen, so gestehen es doch die tiefsten Denker, daß sie die meisten Gesinnungen einer edlen, treuen Mutter, die begeistertsten Hochgedanken dem Beispiel eines kräftigen Vaters verdanken. Der Einfluß von Vater und Mutter

iſt von unendlich größerer Macht als Kinderbewahranſtalten und Lernſchulen.

Es war ein ſchöner Gedanke des edlen Peſtalozzi, die Wohnſtube zur wahren Erziehungsſtätte zu machen und jede Mutter in eine Gertrud zu verwandeln; dieſen Zweck aber erreichen zu wollen durch Lektüre und Bücherſtudium, war — ein Traum. Denn die meiſten Eltern leſen gar nicht und ſind unfähig, ſich aus Büchern Belehrung zu verſchaffen. Auf ſie muß jeder Schriftſteller verzichten. Mutter Natur erſetzt ihnen die Bücherwelt. Sie halten ſich an den Gott in ihrem Inneren. Wir wünſchen ihren Bemühungen den beſten Erfolg! —

2. Die Natur des Kindes.

Welches iſt die anziehendſte, reizendſte Erſcheinung auf der weiten Erde? Ich ſage: ein Kind, ein unſchuldiges, reines Kind. Es zieht den Höchſtgebildeten und den ſimplen Naturmenſchen an. Es iſt ein Bild der veredelten Menſchheit: „Wenn ihr nicht werdet, wie die Kinder, ſo könnt ihr nicht in das Himmelreich kommen.“

Sie ſind unſchuldig. Mit ihren klaren Augen ſchauen ſie dem Fremden frei ins Antlitz, ſo lange ſie unverdorbenen Herzens ſind.

Sie ſind unſchuldig an dem moraliſchen und phyſiſchen Elend, das auf der Erde herrſcht, unſchuldig an dem Schmutze, in dem ſo viele von ihnen das Tageslicht erblicken. Was haben ſie verbrochen, daß die äußere Welt ihrem inneren Frohſinn ſo wenig entſpricht? Welche Schuld laſtet auf ihnen, daß ſie ſo frühe vom Fluch der Schuld getroffen werden?

Sie ſind unſchuldig, und weil ſie es ſind, darum nimmt man ſich ihrer mit größerer Sorgfalt und Liebe an, als deren, die man bei ihrem Elend nicht ganz von aller Schuld frei ſprechen kann. Weil ſie unſchuldig ſind, darum wehret man böſes Beiſpiel von ihnen ab. „Wehe dem, der eines dieſer geringſten ärgert! Es wäre beſſer, man hing einen Mühlſtein an ſeinen Hals und erſäufte ihn im Meere, wo es am tiefſten iſt.“

Um der unschuldigen Kinder willen nimmt man sich der Eltern an, selbst wenn man an deren totalen Besserung verzweifelt. Jenseits ihrer Schlechtigkeit sieht man die Kindlein, die durch sie zu Grunde gerichtet werden können. „Wer ein Kind aufnimmt, der nimmt mich auf!“

Sein Erbteil ist: die Unschuld, die Unbefangenheit, die Bescheidenheit und die (selige) Unkenntnis der Dinge. Glücklich zu preisen das Kind, dem die Menschen diese köstlichen Güter nicht rauben. Ohne sie wäre manches Kind ganz unglücklich.

In jedem geborenen Kinde erscheint die allgemein menschliche Anlage, denn der Säugling will nichts, als was die Natur will; darum ist alles, was er will, gut. Die Mutter des Säuglings versteht dies am besten; sie hilft den Schmerzen des Lieblings ab und ruht nicht eher, als bis ihr dies gelungen. Hier gilt's auch: „ihr göttliches Walten zu verehren.“ Darum ist auch des Kindes Neigung ganz der Mutter zugewandt; es ist in ihr und an ihr, lebt von und in ihr, und ist in seinen Gefühlen gar nicht von ihr getrennt.

In den ersten Jahren lebt das Kind in Unbewußtsein ein Naturleben. Glücklich dasjenige, das nicht nur unter natürlich gebliebenen Menschen, sondern auch in der Natur selbst lebt und unbewußt alle die tiefen und unvergeßlichen Eindrücke empfängt, die von ihr ausgehen. Die Entbehrung derselben ist durch nichts zu ersetzen. Gleich den Bäumchen verträgt es nicht Unwetter und Sturm; beide gedeihen am besten in milder Frühlingsluft.

In den Kinderherzen ist ein großer Fond von Liebe, und das Vertrauen zu den Erwachsenen ist ihnen natürlich. Daß es ihnen nur erhalten werde, dieses kostbare Gut!

Die Pietät gegen Gott und Menschen kann bei Erwachsenen von einander geschieden sein, bei Kindern nicht; je jünger sie sind, desto weniger. Dem kleinen Kinde ist die Mutter alles in Allem, ist ihm, wenn man sich nicht an den Ausdruck stoßen will, Mensch und Gott zugleich. Durch sie hat und erlangt es Alles, kommt es leiblich und geistig zu allem. Allmählich tritt in den Kreis seines Fühlens, Anschauens, Lebens, kurz seines

Gemüts Vater und Geschwister, Hausgenossen und Freunde und — Lehrer. - Diese leben in ihm, es lebt in ihnen, es weiß sich unmittelbar in ihnen, durch Frömmigkeit und Pietät ist es inniger, als die Sprache es bezeichnen kann, mit ihnen verbunden. Ihr Wille ist sein Wille, ihre Neigungen sind seine Neigungen. Wo es anders ist, ist das rechte Verhältnis zerstört, die göttliche Naturordnung verkehrt. Oft genug mag das der Fall sein; aber dieses darf nicht als Regel angenommen werden, selbst wenn die Zahl der Fälle, wo es ist, sich auf Eins beschränkte. Denn dieses Eine bezeichnet dann den Normalzustand, den maßgebenden, den anzustrebenden, den als zu realisierenden stets zu denkenden.* Daher ist ein Kind, das anders will als die Eltern, als die Erzieher und Lehrer, aus der rechten Bahn gewichen, ein krankes Kind, die pädagogische Heilkunst wird zur Thätigkeit berufen; aber als ausnahmslose Regel darf dieses Verhältnis nicht betrachtet werden, sondern als zu überwindender Krankheitszustand, wie wir es ja auch ansehen. Erfahrung und Nachdenken sagen uns, daß diese Krankheiten der kindlichen Seele ihren Sitz vielmehr in den Eltern und Lehrern haben als in der ursprünglichen Beschaffenheit der Kinder selbst. Denn die Kinder pflegen zu sein und zu werden, wie ihre Eltern und Erzieher sind; gute Eltern pflegen gute Kinder, gute Erzieher gute Schüler zu haben, schlechte — schlechte.

Die ganze innere Entwickelung des Kindes muß eine verkehrte Richtung genommen haben, wenn so mächtige Faktoren, wie tüchtige Eltern und Erwachsene auf dasselbe nicht mehr einwirken, und viele Fehler müssen in der Behandlung des Kindes begangen sein, wenn es bleibend ungehorsam ist vernünftigen Gesetzen. Physische Kraft, Größe, Erfahrung, Einsicht, Verstand und Geschicklichkeit pflegen doch in der Regel zu imponieren.

---

* „In dem Kinde ist die Anlage und Bestimmung, in uns die Erfüllung dargestellt, welche immer unendlich weit hinter jener zurückbleibt. Das Kind ist uns daher eine Vergegenwärtigung des Ideals, nicht zwar des erfüllten, aber des aufgegebenen. Denn Menschen von Sittlichkeit und Empfindung wird ein Kind ein heiliger Gegenstand sein." Schiller.

Das natürliche Kind kennt keine Verstellung, keine absichtsvollen Zwecke, keine Verderbung seiner Gesinnungen und Gefühle, weder Rückhalt noch Verstellung. Es zeigt sich, wie es ist: natürlich, einfach, offen und wahr. Ja, Wahrhaftigkeit ist ein wesentliches Merkmal eines natürlichen Kindes. Da nun zur Wahrhaftigkeit die Vermeidung alles eiteln und unwahren Scheines gehört, so soll auch das Kind nicht darzustellen suchen, was es nicht wirklich empfindet und fühlt.

Wie das Kind alles auf Treu und Glauben annimmt, so schließt es sich auch in Unbefangenheit an jedes andere Kind an; Gründe der Absonderung und Unterscheidung von andern um der Lehre willen kennt es nicht und soll es nicht kennen.

Spielen ist des kleinen Kindes Leben, ja: ein Kind sein und Spielen ist dasselbe, und so kann man sagen: ein Kind, welches nicht mehr spielen kann, ist krank. Das beste Spielzeug eines Kindes ist aber ein anderes Kind. Spielend entwickelt sich das Kind naturgemäß. Ohne Spiel würde das Kind aufhören ein Kind zu sein. Dem Kinde ist das Spiel Selbstzweck; es weiß nichts von Zwecken und Mitteln, und darum ist das Kind glücklich. Ohne Spiel entwickelt sich das Kind nicht lieblich und schön. Darum sprich den Segen über der Kinder heitere Spiele; darum „laß mich ein Kind sein! Sei es mit mir!" — Man störe daher niemals des Kindes Fröhlichkeit. Was der heitere, belebende Sonnenschein den Frühlingspflanzen ist, das ist die Fröhlichkeit der Frühlingsblume, Kind genannt. Ohne Sonne erheitert uns kein Tag, und kein Frühling entzückt ohne ihren milden Schein, und der solchem Frühling folgende Sommer bringt spärliche Ernte. Gerade so ist es mit dem Kinde. In Heiterkeit des Sinnes entwickeln und entfalten sich alle seine Anlagen naturgemäß, ohne künstliche Wärme, ohne alle Kunst. Auch lernt ein heiteres Kind doppelt, und bekanntlich geht das nur ins Leben über, was man fröhlich lernt. Und so ist die Schule, in welcher Fröhlichkeit der Grundzug der Kinder ist, gleich einem Frühlingsgarten mit hoffnungsreichen Knospen und Blüten. Und dieses Lernen — man achte nur darauf — geschieht nicht des Lernens und Fortschreitens wegen,

oder um von diesem oder jenem eine Einsicht zu erhalten, sondern das Kind lernt um des Lehrers willen, auf den all sein Thun sich bezieht. Welch eine große Aufmunterung für den Lehrer! Sei und bleibe er daher ein natürlich-offener, einfach-wahrer Mensch; denn nur ein solcher wirkt befreiend, anregend, aufweckend und gemütlich auf die jugendlichen Geister, denen alles Ernstfinstere, Despotische und Einengende zuwider ist.

Das Kind, sagten wir, will lernen, das heißt aber auch, es will nicht bloß sehen, sondern auch verstehen, nicht bloß beobachten, d. h. Erfahrungen methodisch sammeln, sondern auch begreifen, d. h. die Bedingungen des Daseins eines Dinges und der Art seiner Erscheinung kennen, und dieses alles darum, weil es nicht bloß Sinne, sondern auch einen denkenden Geist hat, doch kann es das nur erkennen, wozu es Befähigung hat. Wahr bleibt aber, daß Reflexion das Grab der Kindheit ist, denn das Kind lebt und soll leben im Gefühl, in der Anschauung und in der Empfänglichkeit. Immerhin kann ein Kind sehr verständig sein, und ein verständiges Kind ist eine reizende Erscheinung, aber es ist in anderer Weise verständig als ein Mann, und, fügen wir hinzu, es ist auch in anderer Art fromm und gut, als ein ergrauter Sünder.

Endlich, willst du die Natur eines Kindes erkennen, so beobachte es nicht, wie es unter Eltern und Geschwistern ist, sondern wie es lebt und spielt unter seines Gleichen aus anderen Familien.

3. Die Umgebung des Kindes.

Glücklich ist das Kind, welches von lauter sittlich-reinen Menschen umgeben ist, deren Erscheinung das sittliche Fundament des Lebens in ihm begründet, und da man alles Höhere und Tiefere, kurz alles Wesenhafte, nur in der Unmittelbarkeit, nicht durch Reflexionen, Redensarten, Predigten ꝛc. lernt, so kommt es darauf an, daß das Kind in einer Umgebung lebe, in welcher es die Liebe zu Menschen einatmet. Wo diese Liebe fehlt, da ist die Liebe schwer zu ersetzen. Eine Umgebung, in welcher die

Zweideutigkeit, die Falschheit, die Heuchelei zu Hause ist, erzieht Heuchler.

Unendliche Vorzüge hat, in Bezug auf die unmittelbaren Anschauungen, ein Kind des Landes vor einem Stadtkinde. Jenes hat die es umgebende Natur, tausend Ereignisse in derselben, die merkwürdige regelmäßige Periodicität der Jahreszeiten, das Säen, Pflanzen, Wachsen u. s. w. gesehen; dieses (arme) Kind dagegen kennt nur die Stuben, die Häuser, und die Straßen. Jenes z. B. hat die Vögel beobachtet, wie sie fliegen, fressen, Nester bauen, die Jungen füttern u. s. w.; dieses kennt allenfalls den Kanarienvogel in dem Käfig und die auf den Märkten zum Verkauf ausgebotenen Vögel. Jenes Naturkind besitzt viele reale Kenntnisse, dieses weiß höchstens von diesem und jenem zu sagen („von allem zu sagen"). Darum ist jenes Kind gescheuter, dieses sprachfertiger; jenes übertrifft dieses an Frische der Auffassung und Schärfe der Sinne, und der etwaige Vorzug des Stadtkindes in Sprach- und Redefertigkeit wird bei dem Kinde vom Lande durch eine naturgemäß anregende Schule bald ausgeglichen werden.

Namhafte Männer unter uns bekennen sich daher zu der Meinung, daß das Kind, besonders der Knabe, mehr durch das Leben in der Natur, auf Wiesen und in Wäldern, und durch den freien Verkehr mit seines Gleichen erzogen werde, als durch alle künstlich eingerichteten Anstalten.

4. Erziehung und Unterricht des Kindes.

Wir haben die Kinder, wie sie uns gegeben werden, als Geschenke der göttlichen Liebe zu empfangen und daraus zu machen, was wir vermögen, und sollen dabei stets im Auge haben, daß jedes Kind Anspruch auf ein Menschen-würdiges Dasein hat. Seine Erziehung in der Familie bleibt die einzig natürliche, von Gott selbst angeordnete, und nur Ausnahmen können und dürfen Eltern bestimmen, ihre Kinder nicht selbst zu erziehen. Wie die Eltern der erste und größte Segen sind für die Kinder, so sind Kinder der höchste Segen auch für

Eltern, und gerade die Rücksicht auf die Kinder hält Tausende von Menschen von leichtsinnigen Streichen, frivolem Leben ab.

Das Kind wird in der Regel so, wie man es erzieht. Wozu herangewachsen ist, dazu ist es gemacht worden. Das Resultat der Erziehung gibt Kunde von den Faktoren, die die Erziehung bestimmten. Wo ein Kind verzogen und verbildet, verrenkt und verkrüppelt am Körper oder am Geiste erscheint, da schließen wir mit Recht auf vorhanden gewesene ganz naturwidrige, unglückliche, die natürliche Entwickelung störende Verhältnisse, und wenn es leicht ist, ein Kind vor der Ansteckung durch das Laster bewahren, so ist es unendlich schwer, wo nicht unmöglich, einem angesteckten Kinde die frühere Gesundheit und Reinheit wiederzugeben. Nicht an dem Unreinen bildet sich der Sinn für das Reine, sondern das Gleiche nur an Gleichem. Je reiner daher die Umgebung des Kindes in Gedanken, Worten, Werken, Darstellungen, Gestalten: desto inniger, tiefer, reiner ist die Bildung des Kindes. Und könnten wir es vor aller Kenntnis der Sünde und des Bösen hüten und bewahren — wir würden uns glücklich preisen.

Frühe muß das Kind in die Außenwelt und in die Natur-, Menschen-, Gotteinheit und Innigkeit eingeführt, wie in derselben erfaßt, so in derselben ungetrübt fortentwickelt werden; daher halte ich es für zweckmäßig und heilsam, ein drei- und mehrjähriges Kind zum Beten anzuleiten, weil es den religiösen Sinn weckt, wenn das Kind frühe sein Leben auf Gott bezieht und sich mit ihm in Verbindung setzt. Erhöht wird diese Verbindung durch die Frömmigkeit der Eltern, das Gebet von Vater und Mutter, und später durch die Betrachtung der Gemeinde in dem Gotteshause, durch religiösen Gesang in der Schule, und endlich durch den Religions- und Konfirmanden-Unterricht der Lehrer in Schule und Kirche.

Das Leben eines Kindes verläuft nicht nach irgend wie scharf zu begrenzenden Epochen (Sinnlichkeit, Gedächtnis, Verstand). Wenn auch zu irgend einer Zeit im Kindesleben, z. B. in der Periode der Zahnbildung und um das vollendete zehnte Jahr herum, in der Regel alle Kinder eine gemeinschaftliche

Grundbeschaffenheit haben, so fehlt doch sehr viel, daß eine Richtung, eine Anlage oder Kraft so hervortritt, daß alle anderen dagegen verschwänden oder ganz und gar in den Hintergrund träten.

Das Kind ist also nicht zu einer Zeit ein anschauender, zu einer anderen Zeit ein verständiger Mensch ꝛc., sondern es treten überall alle Funktionen zu Tage, nur in veränderter Form und Weise. Auch das sechsjährige Kind hat Vernunft; nur beschäftigt es sich mit anderen Dingen, als ein achtzehnjähriger Jüngling.

Vor allen Dingen soll das Kind zum Gehorsam und im Gehorsam erzogen werden; geschieht dieses, so erziehen wir es zur Stärke und inneren Kraft. Ohne Gehorsam hat das Kind keine Achtung vor Eltern, Lehrern und Erwachsenen, keinen Respekt vor heiligen Dingen und Orten, ja auch keine Ehrfurcht vor Gott. Ohne Gehorsam gibt's auch keine Liebe; Ungehorsam und Lieblosigkeit sind Geschwister. Auf den Ungehorsam lassen sich alle Fehler des Kindes reduzieren. Also: erst Gehorsam, dann folgt die Liebe. Man liebt das gehorsame Kind; aber man liebt das ungehorsame Kind nicht. Der Gehorsam ist die Bedingung der Liebe. Ein ungehorsames Kind kann und soll der Lehrer nicht lieben, auch der Vater, die Mutter nicht. Zwar ist es wahr, daß die geistigen und leiblichen Vorzüge, kurz die Vorzüge, die ein Schüler, ein Kind besitzt, nicht immer der ausschließliche Grund unserer Zuneigung und Liebe sind. Doch gilt dies mehr vom Lehrer, als von Eltern. Bei diesen herrscht zum Teil ein anderes Gesetz, oder besser noch ein zweites Prinzip der Liebe, welches neben jenem rationellen besteht. Der Vater liebt sein Kind, weil es sein Kind ist. „Warum, darum." Aber bei edlen, hochstehenden Vätern, denen die sympathetische Liebe nicht allen gesunden Blick getrübt, oder gar genommen hat, wird diese von der rationellen Liebe beschränkt und bestimmt. Noch viel mehr gilt dies begreiflich vom Lehrer, ja fast ausschließlich. Mag sich das einzelne Kind im elterlichen Hause Ungezogenheiten erlauben (nicht jeder Vater besitzt die Eigenschaften, gehorsame Kinder zu erziehen); in der öffentlichen

Schule wird keine Willkür geduldet. Bei dem guten Kinde ist der Gehorsam gegen den Lehrer eine freie Pflicht; bei dem schlechten ist sie eine Zwangspflicht. In jedem Falle aber ist sie eine unerläßliche Pflicht. Aus laxer Behandlung gehen keine kräftigen Menschen, nur Schwächlinge hervor; die strenge Erziehung stählt die Kräfte. Die freie Entwickelung statuiert nicht die Willkür, sondern das Gesetz der Natur.

Wenn das fünf- oder sechsjährige Kind den Boden der Schule betritt, so befindet es sich in der Regel in einem solchen Geisteszustande, daß es für den eigentlichen Unterricht reif gemacht werden muß. Seine Aufmerksamkeit soll geweckt, seine Sprachkraft entfesselt werden. Denn von beiden hängt die Gedeihlichkeit des Unterrichts vorzüglich ab, von der Beseitigung der Zerstreuung oder von der Energie der Aufmerksamkeit, oder von der Fähigkeit, die Gedanken auf einen Gegenstand zu fixieren, und von der Fertigkeit, seine Vorstellung durch Worte zu bezeichnen. Diese großen und wichtigen Zwecke verfolgen die sogenannten Anschauungs- und Sprachübungen auf der ersten Stufe des Unterrichts.

In so weit die Natur des Kindes die eine und gleiche ist, und die Methode dem Entwickelungsgange derselben und dem Gegenstande entspricht, in so weit werden alle auf die eine und gleiche Weise unterrichtet. Aber doch gibt es auch hier Verschiedenheiten, Wendungen, Besonderheiten, welche die Eigentümlichkeit der Kinder in Anspruch nehmen. Das eine Kind ist mehr dem Begriffe, das andere mehr der Anschauung zugänglich; ein drittes faßt eine Wahrheit mehr in einem Bilde oder in einer Geschichte auf; es gibt theoretische und es gibt praktische Köpfe. In dieser Beziehung hat man die Verschiedenheit der kindlichen Natur zu achten und ihrer eigentümlichen Entwickelung Vorschub zu leisten. Nicht alle können und sollen eins und dasselbe werden und leisten.

Wenn ein Kind in den Hauptgegenständen fortschreitet, so kann man geringere langsamere Fortschritte in andern Dingen zulassen.

Zur Thätigkeit ist aber jedes Kind frühe zu gewöhnen, und

wenn man eine zweckmäßige, also seinen Kräften entsprechende, die Entwickelung fördernde gewählt hat, so muß es nötigen Falls zur Thätigkeit gezwungen werden. Sorgfältig ist es aber auch, alles zu vermeiden, wodurch die Arbeit ihm als eine Last, als eine Qual, als eine Strafe erscheint.

V.

Rezensionen.

1. Dr. W. Heiner: Lehrbuch der französischen Sprache. I. und II. Kursus. Elberfeld R. L. Friderichs.

Das Heinersche Schulbuch, dessen I. Kursus 1874 in erster Auflage erschien, hat bis zum Jahre 1878 schon seine dritte Auflage erlebt. Wenn es wahr ist, daß ein neues Schulbuch nicht mehr Chancen hat als ein Lotterieloos, so dürfen wir schon aus dieser verhältnismäßig schnellen Aufeinanderfolge der Auflagen folgern, daß der Verfasser mit seinem Lehrbuche der französischen Sprache einen guten Treffer gezogen hat. — Wir kennen die Genesis des Buches ein wenig: Dr. Heiner, der erste Vertreter des neusprachlichen Unterrichts an der Realschule zu Essen, damals noch einer Realschule II. Ordnung, hatte sich nach langjähriger praktischer Arbeit die Überzeugung gebildet, daß die Ploetzschen Lehrbücher bei allen ihren Vorzügen gleichwohl nicht für solche Schulen ausreichen resp. passen, an denen das Französische den ersten fremdsprachlichen Unterricht ausmacht. An solchen Anstalten wird das Französische den Schüler nicht nur in die französische Grammatik einführen müssen, „sondern hat auch zugleich die Aufgabe, die allgemeinen grammatischen Begriffe zu entwickeln, vor allem die Formen der Muttersprache zur Anschauung und zum Bewußtsein zu bringen". (Aus dem Vorwort zur ersten Auflage. —) Diese spezielle, für die allgemein-formale Vor- und Ausbildung des Schülers hochwichtige Seite des französischen Sprachunterrichts hat in den Heinerschen Büchern, zuallermeist natürlich im ersten Kursus,

eine liebevolle, durch und durch verständige Berücksichtigung und Pflege gefunden.

Den sprachlichen Wert des Buches anlangend, so läßt sich zunächst nicht verkennen, daß der Verfasser, trotz starker Anlehnung an die von Ploetz adoptierte und ausgebildete Seidenstücker'sche Methode, im einzelnen seine eigenen, selbständigen Wege geht; den unleugbaren Vorzug aber, dessen Prüfung und gebührende Würdigung wir allen vorurteilsfreien Pädagogen angelegentlich empfehlen, hat Heiner vor Ploetz, daß er in der Wahl seiner Übungssätze und -stücke den vollberechtigten Anforderungen des praktischen, realen Lebens eine umfassende Berücksichtigung hat zu teil werden lassen. Wir tragen kein Bedenken es auszusprechen: in dieser Beziehung haben die Ploetzschen Lehrbücher nicht Schritt gehalten mit den in den letzten zehn Jahren außerordentlich gestiegenen Ansprüchen, welche das Leben an den gewesenen Realschulabiturienten stellt. Und diese Ansprüche sind denn doch schließlich ein Faktor, mit dem das Lehrbuch einer modernen Sprache zu rechnen hat. Hunderttausende von Deutschen haben aus Ploetz ein, man gestatte uns den Ausdruck, gutes Buchfranzösisch gelernt, das sie vollauf befähigt, jeden klassischen Dichter und Historiker mit Verständnis und Genuß zu lesen: aber gebt ihnen ein französisch geschriebenes Lehrbuch der Naturwissenschaften, der Mathematik oder sonst einer exakten Wissenschaft in die Hand, — es werden ihnen auf vielen Seiten von 10 Vokabeln 5 fehlen, von der Übersetzung eines entsprechenden deutschen Skriptums ins Französische gar nicht zu reden! — Oder darf uns hier entgegnet werden: „Das gehört nicht in die Schule, ihr gehört das Allgemeine, für die Ausbildung der Spezialität werden schon die späteren, individuellen Lebensverhältnisse jedes einzelnen sorgen." Sehr richtig, wenn wir hier unter Schule unsere Gelehrtenschule, das Gymnasium verstehen. Für die Realschule, die Pflanzschule des Kaufmanns, des Technikers und Ingenieurs, diejenige Schule, welcher vor Ablauf der nächsten zwanzig Jahre die alleinige Vorbildung des Mediziners und Naturforschers zufallen wird,

acceptieren wir dieſen Einwand nicht. Die Gründe, deren nähere Beleuchtung wir uns leider Angeſichts des uns zugemeſſenen Raumes verſagen müſſen, liegen für jeden, der Augen und Ohren hat, klar. Wir wiederholen: die Ploetzſchen Bücher, welche für Gymnaſien noch lange Zeit das beſte in ihrer Art bleiben werden, ſind während ihres geſamten dreißigjährigen Beſtehens auf dem für künftige Kaufleute, Techniker und Naturforſcher zu eminenter Bedeutung gelangten Spezialgebiet des franzöſiſchen Sprachunterrichts total unentwickelt geblieben: hier hat der praktiſche Schulmann, der von jeher im innigſten Kontrakt mit unſerer modernen Realſchule geblieben iſt, den Hebel angeſetzt. Zu einſichtsvoll, um Ploetz in ſeinen wirklichen Vorzügen übertrumpfen zu wollen, hat Heiner überall nur die beiden Fragen vor Augen gehabt: Was muß ein Buch mehr und weniger als Ploetz bringen, wenn durch dasſelbe der Schüler den erſten fremdſprachlichen Unterricht empfangen ſoll? — Welche Spezialkenntniſſe im Franzöſiſchen, außer den Anforderungen der ſog. allgemeinen Bildung, muß ich den Abiturienten meiner Schule und jeder anderen auf denſelben Prinzipien aufgebauten Anſtalt mit auf ihren Lebensweg geben? Dr. Heiner hat dieſe Fragen, nach unſerer feſten Überzeugung, mit der ihn kennzeichnenden Gewiſſenhaftigkeit ihrer Löſung mindeſtens ſehr nahe gebracht. Wenn die ſpäteren Auflagen (und das Buch wird deren noch viele erleben!) immer einer ſolchen Reviſion nacheinander werden unterworfen werden, wie wir ſie in den bis jetzt erſchienenen Auflagen beobachtet haben, ſo kann ein völliges Verſchwinden der hie und da noch hervortretenden kleinen Mängel nicht ausbleiben. Bisweilen nämlich erzielt die wörtliche Überſetzung eines deutſchen Übungsſatzes ein anfechtbares Franzöſiſch. Hier müßte entweder der ganze Satz umgeändert, oder aber eine Andeutung reſp. Anleitung zur richtigen Ueberſetzung gegeben werden. Schließlich können wir, kurzſichtig wie wir ſind, nicht verſchweigen, daß wir die Lettern der Anmerkungen und des Vokabelverzeichniſſes gemeſſen und zu klein erfunden haben. Avis au lecteur (scil. Herrn R. L. Friderichs zu Elberfeld!)

Summa Summarum: Ein nützliches Buch, allen Realschulen, sowie den Gewerbe- und technischen Schulen zur Einführung bestens empfohlen, nachdem schon eine Reihe höherer Lehranstalten, den praktischen Bedürfnissen und Zielen ihres Lehrplans entsprechend, hierin mit gutem Beispiel vorangegangen sind. — Nicht am wenigsten seien die beiden Kurse zu eingehendem Studium solchen hämischen Kritikern ans Herz gelegt, welche, den destruktiven Anwandlungen einer Mußestunde nachgebend, faute de mieux ein ihnen völlig unbekanntes Buch ergreifen und an 4—5 herausgeklaubten, nicht ganz tadellosen Sätzen ihrer „kritischen" Mordlust fröhnen. Wann wird einmal diese unqualifizierbare Abschlachtungsmanier sich für qualifiziert haltender Rezensenten in Deutschland ein Ende nehmen? Die köstliche dieses vaterländische Erbübel geißelnde Satire unseres Wilhelm Hauff in den „Memorien des Satan", hat wahrlich an aktueller Kraft noch nichts eingebüßt. — A. N.

2) Konjugations-Muster für alle Verba der französischen Sprache. Von G. Langenscheidt. Langenscheidtsche Verlagsbuchhandlung. Berlin 1881.

Das Buch enthält auf 54 Seiten ein vollständiges durch alle einfachen Zeiten und Formen konjugiertes Verzeichnis der unregelmäßigen Verben, durchgehends mit Angabe der Aussprache nach dem bewährten eigenen System des Verfassers im Sachsschen Wörterbuch. Ein schätzbarer Beitrag besteht in der Zugabe des Verbs s'en aller, welches sich am Schluß des Buches durch alle Zeiten und Moden inkl. der Frage- und verneinenden Form abgewandelt findet. Wer da glaubt, daß dies Zeit- und Papierverschwendung sei, mache einmal den Versuch, Sekundaner, oder gar Primaner ein Verb wie s'en aller in der fragend-verneinenden Form der zusammengesetzten Zeiten durchkonjugieren zu lassen. Wir wagen zu behaupten, daß ein großer Prozentsatz der Gefragten die Probe einer geläufigen Rezitation nicht bestehen wird. —

Wie alle aus der Langenscheidtschen Offizin hervorgehenden Werke hat auch das vorliegende wieder Musterhaftes in der

typographiſchen Ausſtattung, richtiger: Ökonomie geleiſtet. Gerade für ein tabellariſch eingerichtetes Buch iſt der verſtändige Gebrauch verſchiedener Schriftgattungen von beſonderem Werte. — A. N.

3) **The Vicar of Wakefield.** Mit Anmerkungen ꝛc. herausgegeben von Dr. David Bendan. Berlin, Friedberg und Mode.

Wir verdanken der rührigen Verlagsbuchhandlung von Friedberg und Mode ſchon manches gute Buch auf dem Gebiete der neueren Sprachen. Auch das vorliegende, welches den humoriſtiſchen Roman par excellence des liebenswürdigen Oliver zum wer weiß wie vielten Male auflegt und für die Schule einrichtet, darf als angenehme und inſtruktive Bereicherung der engliſchen Schullektüre angeſehen werden. Die Noten beobachten quantitativ ein verſtändiges Maß und erklären durchweg — eine weit ſeltenere Erſcheinung bei derlei Büchern als man zu glauben geneigt iſt — nur das wirklich Schwierige. — Der konſequent durchgeführte Gebrauch von Accent- und Dehnungszeichen mag vielen überflüſſig erſcheinen; jedenfalls ſtiftet er keinen Schaden wie ſo manche Ausgaben mit ihren Noten, die eine verzweifelte Ähnlichkeit mit Krücken und Eſelsbrücken haben. Leider iſt uns in dieſem im übrigen ſo löblichen Schulbuche das Spezialwörterbuch nicht erſpart geblieben. Wir können nur ſchwer glauben, daß ein Lehrer, ein praktiſcher, an einer Schule wirkender Pädagog ſich freiwillig dazu entſchließen wird, zu einem ſo wenig umfangreichen Buche ein Spezialwörterbuch zu ſchreiben. Wir denken, er weicht widerwillig der force majeure des Verlegers, der da meint, ſeinem Verlagsartikel durch die Zugabe dieſes Vokabelextraktes größere Beliebtheit id est größeren Abſatz zu ſichern. — Eine moraliſch nicht ganz zu rechtfertigende Spekulation, die ſicherlich ihren Zweck oft genug gründlich verfehlen wird. Ceterum censemus: Jedes Spezialwörterbuch zu Schriften von dem Umfange und der Gattung des „Vicar“ iſt ein Crimen laesae paedagogiae. Etwas ganz anderes, wiſſenſchaftlich und pädagogiſch durchaus

Schule wird keine Willkür geduldet. Bei dem guten Kinde ist der Gehorsam gegen den Lehrer eine freie Pflicht; bei dem schlechten ist sie eine Zwangspflicht. In jedem Falle aber ist sie eine unerläßliche Pflicht. Aus laxer Behandlung gehen keine kräftigen Menschen, nur Schwächlinge hervor; die strenge Erziehung stählt die Kräfte. Die freie Entwickelung statuiert nicht die Willkür, sondern das Gesetz der Natur.

Wenn das fünf- oder sechsjährige Kind den Boden der Schule betritt, so befindet es sich in der Regel in einem solchen Geisteszustande, daß es für den eigentlichen Unterricht reif gemacht werden muß. Seine Aufmerksamkeit soll geweckt, seine Sprachkraft entfesselt werden. Denn von beiden hängt die Gedeihlichkeit des Unterrichts vorzüglich ab, von der Beseitigung der Zerstreuung oder von der Energie der Aufmerksamkeit, oder von der Fähigkeit, die Gedanken auf einen Gegenstand zu fixieren, und von der Fertigkeit, seine Vorstellung durch Worte zu bezeichnen. Diese großen und wichtigen Zwecke verfolgen die sogenannten Anschauungs- und Sprachübungen auf der ersten Stufe des Unterrichts.

In so weit die Natur des Kindes die eine und gleiche ist, und die Methode dem Entwickelungsgange derselben und dem Gegenstande entspricht, in so weit werden alle auf die eine und gleiche Weise unterrichtet. Aber doch gibt es auch hier Verschiedenheiten, Wendungen, Besonderheiten, welche die Eigentümlichkeit der Kinder in Anspruch nehmen. Das eine Kind ist mehr dem Begriffe, das andere mehr der Anschauung zugänglich; ein drittes faßt eine Wahrheit mehr in einem Bilde oder in einer Geschichte auf; es gibt theoretische und es gibt praktische Köpfe. In dieser Beziehung hat man die Verschiedenheit der kindlichen Natur zu achten und ihrer eigentümlichen Entwickelung Vorschub zu leisten. Nicht alle können und sollen eins und dasselbe werden und leisten.

Wenn ein Kind in den Hauptgegenständen fortschreitet, so kann man geringere langsamere Fortschritte in andern Dingen zulassen.

Zur Thätigkeit ist aber jedes Kind frühe zu gewöhnen, und

wenn man eine zweckmäßige, also seinen Kräften entsprechende, die Entwickelung fördernde gewählt hat, so muß es nötigen Falls zur Thätigkeit gezwungen werden. Sorgfältig ist es aber auch, alles zu vermeiden, wodurch die Arbeit ihm als eine Last, als eine Qual, als eine Strafe erscheint.

V.

Rezensionen.

1. Dr. W. Heiner: Lehrbuch der französischen Sprache. I. und II. Kursus. Elberfeld R. L. Friderichs.

Das Heinersche Schulbuch, dessen I. Kursus 1874 in erster Auflage erschien, hat bis zum Jahre 1878 schon seine dritte Auflage erlebt. Wenn es wahr ist, daß ein neues Schulbuch nicht mehr Chancen hat als ein Lotterieloos, so dürfen wir schon aus dieser verhältnismäßig schnellen Aufeinanderfolge der Auflagen folgern, daß der Verfasser mit seinem Lehrbuche der französischen Sprache einen guten Treffer gezogen hat. — Wir kennen die Genesis des Buches ein wenig: Dr. Heiner, der erste Vertreter des neusprachlichen Unterrichts an der Realschule zu Essen, damals noch einer Realschule II. Ordnung, hatte sich nach langjähriger praktischer Arbeit die Überzeugung gebildet, daß die Ploetzschen Lehrbücher bei allen ihren Vorzügen gleichwohl nicht für solche Schulen ausreichen resp. passen, an denen das Französische den ersten fremdsprachlichen Unterricht ausmacht. An solchen Anstalten wird das Französische den Schüler nicht nur in die französische Grammatik einführen müssen, „sondern hat auch zugleich die Aufgabe, die allgemeinen grammatischen Begriffe zu entwickeln, vor allem die Formen der Muttersprache zur Anschauung und zum Bewußtsein zu bringen". (Aus dem Vorwort zur ersten Auflage. —) Diese spezielle, für die allgemein-formale Vor- und Ausbildung des Schülers hochwichtige Seite des französischen Sprachunterrichts hat in den Heinerschen Büchern, zuallermeist natürlich im ersten Kursus,

5) Deutschlands Oberflächenform. Versuch einer übersichtlichen Darstellung auf orographischer und geologischer Grundlage zu leichterer Orientirung im deutschen Vaterlande von Otto Delitsch. Mit drei Karten. Breslau 1880. Ferdinand Hirt.

Das Buch enthält wesentlich die in der Zeitschrift „Aus allen Weltteilen" Band VII und XI (1876 und 1880) erschienenen Artikel über das Norddeutsche Tiefland, die Mitteldeutschen Gebirge und die Alpen, natürlich mit Änderungen und Verbesserungen, wie sie die neuesten Untersuchungen erforderten. Die drei Abschnitte, von denen jeder selbstverständlich wieder in mehrere Unterabschnitte zerfällt, führen uns in außerordentlich klarer und faßlicher Darstellung die Bodengestalt unseres Vaterlandes vor Augen und zwar in so eingehender Weise, daß vor allen der Lehrer der Geographie von einem Studium des Buches den größten Nutzen haben wird; aber auch jeder andere, der sich für diesen Gegenstand interessiert, wird das Buch mit Vergnügen lesen, da der Verfasser es meisterhaft verstanden hat, seinen Leser anzuregen und zu fesseln. Auf eine nähere Besprechung des Inhaltes können wir hier um so eher verzichten, als selbst da, wo man den vom Verfasser gebrachten Hypothesen nicht beistimmen sollte, seine Darstellung der jetzt vorhandenen Oberflächenform unanfechtbar bleibt. Einige unwichtige Druckfehler möchten wir noch erwähnen: S. VII Z. 13; S. 12 Z. 11 wo augenscheinlich „von der" st. „an die", Z. 12 wo „Elbe" st. „Elde" steht; S. 16 Z. 2 „Zion" st. „Zian"; S. 32 Z. 3 v. u. „bis" st. „bei". Ez.

6) H. Beyers Bibliothek pädagogischer Klassiker. Herausgegeben von Friedrich Mann. Langensalza, Beyer.

Von dieser bereits mehrfach rühmlichst erwähnten Sammlung liegen ferner vor: Joh. Friedr. Herbarts pädagogische Schriften von Dr. Friedrich Bartholomäi. 2 Bände. (108 und 294, und 420 S. 2. Auflage. 5,50 Mark). Die ausführliche Lebensbeschreibung ist eine gründliche Abhandlung geworden, welche namentlich den philosophischen Standpunkt Herbarts klar-

stellt. Unter dem Gebotenen nehmen die „allgemeine Pädagogik", die „pädagogischen Vorlesungen", „Pestalozzis Idee eines ABC der Anschauung" und die „Aphorismen zur Pädagogik" als die wichtigsten pädagogischen Schriften des berühmten Philosophen den größten Raum ein. Es sind dieselben noch heute wichtige Bausteine zu einer naturgemäßen Erziehungslehre. — Die Auswahl pädagogischer Stücke aus Michel de Montaignis Essays, übersetzt von Ernst Schmid (76 S. 0,50 Mark) bieten neben dem Leben des Verfassers 15 kurze Abhandlungen über Trägheit, Zorn, Gewohnheit, Lüge, Anmaßung u. s. w. — Immanuel Kants „Über Pädagogik" von Prof. Theodor Voigt (124 S. 1 Mark) wird abgedruckt und in der ausführlichen Einleitung des Herausgebers gebührend gewürdigt. P. D.

7) Der christliche Religionsunterricht auf Grundlage der heiligen Schrift und nach pädagogischen Grundsätzen in der Oberklasse der Volksschule. Ein Handbuch für Lehrer von Dr. C. Kehr, Seminardirektor in Halberstadt. 4. Auflage. Gotha, Thienemann. 2 Bände. 12 und 363, 6 und 334 S. 8 Mark. 1881.

Es hieße Eulen nach Athen tragen, wollten wir dies bekannte Werk noch besonders empfehlen. Mit warmer Empfindung und Begeisterung für den Stoff und für die Schule geschrieben, redet es eindringlich zum Herzen der Jugend. Wir haben die vorzügliche Darstellung stets anerkannt und wissen dem Buche wenige ebenbürtige zur Seite zu stellen. Wir haben nur die Bitte auszusprechen, daß, so weit es sich mit der Wärme der Behandlung des Gegenstandes verträgt, ab und an eine scharfe Darlegung von Grundsätzen gegeben werden möge; wir meinen z. B. Band I, S. 217 ꝛc., wo durch Beispiele verschiedene Arten von Geheimnissen erwähnt werden, die enthüllt oder nicht enthüllt werden sollen; hier scheint uns S. 219: „Ist das Geheimnis unschädlicher Natur, kannst du es mit gutem Gewissen verschweigen", das Prinzip nicht klar genug zu stellen, welches in dieser Beziehung leiten soll. L.

8) Hand-Lexikon der Tonkunst. Herausgegeben von Dr. August Reißmann. 18 Lieferungen à 0,50 Mk. Berlin, Oppenheim. 1882.

Das Werk dokumentiert sich nach der vorliegenden ersten Lieferung als Zusammenfassung der Resultate des „musikalischen Konversationslexikons" desselben Herausgebers. Die Darstellung ist eine klare und für den Zweck der Belehrung für diejenigen, welche nicht gerade Berufsmusiker sind, völlig ausreichende. Namentlich erwähnen wir, daß die biographischen Notizen ziemlich ausführlich gehalten sind. G.

9) Der Transpositeur-Skalaschlüssel von R. Hauer. Berlin, Stubenrauch. 1881. Ausgabe A. 50 Pf.

Dieser kleine Apparat dient dazu, durch Verschieben von zwei über und unter einem festen Streifen befindlichen Notenstreifen die Transposition eines Musikstücks in eine andere Tonart in der Weise bequem zu machen, daß mit einem Blicke zu ersehen ist, welcher Ton in der neuen Tonart statt des entsprechenden in der alten zu setzen ist, und ist also für den Ungeübten ein bequemes Mittel zur Erreichung des Zwecks. Zugleich findet man durch Bezeichnung der Stufen vermittelst Sternchen verschiedene mit dem Hauptakkorde in Verbindung stehende andere Akkorde sofort angegeben. Der kleine Apparat, von dem noch eine Ausgabe in Wandtafelformat und eine für den Gesangunterricht vorbereitet wird, ist Anfängern bestens zu empfehlen. G.

10) Das häusliche Glück. Herausgegeben von einer Kommission des Verbandes „Arbeiterwohl". M.-Gladbach, Rifforth. 3. Auflage. 210 S. 1881. 1 Mark.

Der vorliegende Haushaltungsunterricht nebst Anleitung zum Kochen ist zwar zunächst für Arbeiterfrauen bestimmt, wendet sich aber auch an alle Frauen und Mädchen, die billig und gut haushalten lernen wollen. Es ist ein eminent praktisches Buch, das in seinen Grundzügen und Grundsätzen alle Frauen angeht und das mutatis mutandis auch in Details

überall vorzüglich verwertet werden kann. Wir möchten es deshalb, wie namentlich auch wegen des Abschnitts: „Vorbedingungen des häuslichen Glückes" in den Händen aller deutschen Frauen und Mädchen sehen. —l.

11) Goethes Briefe. Verzeichnis derselben unter Angabe von Quelle, Ort, Datum und Anfangsworten. Bearbeitet von Fr. Strehlke. Berlin, Hempel. 1881.

Wenn es von höchstem Interesse für jeden Verehrer des großen Dichters ist, seine innersten Empfindungen kennen zu lernen, so bietet sich keine bessere Gelegenheit dazu, als bei Durchlesung der großen Korrespondenz desselben. Eine übersichtliche Sammlung derselben, gruppiert nach den Empfängern, was also ein höchst verdienstvolles — mühsames Unternehmen. Dasselbe ist mit kritischem Takte durchgeführt. Jedem Namen steht eine gedrängte Darstellung des Verhältnisses Goethes zu dem Empfänger voran, und eine Reihe ungedruckter Briefe des Meisters werden beigefügt. Wie umfangreich das Studium des Verfassers sein mußte, beweist, daß das Verzeichnis der Quellen allein 22 Seiten füllt. Von den in Aussicht genommenen 12 Lieferungen des Werkes liegen die zwei ersten vielversprechenden (S. 1—112) vor. A. L.

12) Frauengestalten aus der Sage und der Geschichte aller Zeiten und Völker. Für Schule und Haus gesammelt und bearbeitet von Ferdinand Schmidt. Jena 1881, bei Hermann Costenoble. 8 Mark. In eleg. Leinwandbd. 9 M. 50 Pf.

Mit diesem inhaltreichen Werke (es umfaßt 670 S. gr.-8.) wendet sich der durch seine Volks- und Jugendschriften rühmlichst bekannte Verfasser vorzugsweise an das weibliche Geschlecht. Er bringt nicht nur geschichtlich bekannte Frauen zur Darstellung, sondern er nimmt auch die Gestalten auf, welche von der Dichtung und Sage erschaffen oder umflossen, durch die ihnen seit Jahrtausenden gezollte Verehrung deutlich beweisen daß sie ebenso wahr und ächten Lebens voll sind, wie nur

geſchichtlich treueſten Schilderungen es ſein können. Denn ſie bringen ebenſo das rein Menſchliche, oder irgend einen idealen Zug des Menſchenweſens zur Anſchauung, und dadurch leben ſie.

So finden wir gleich im Anfang des Buches die Frauen der älteſten indiſchen Sage, die in ihrem eigentümlichen Zauber in ewiger Schönheit prangen: Damajanti, Sakontala, Sawitri, dann die dem Griechentum entnommenen Geſtalten der Niobe, Antigone, Penelope u. a., denen ſich zum Schluß des erſten Teiles, des Altertums, die deutſchen Frauen des Nibelungenliedes und Gudrun anſchließen.

Im Mittelalter und in der Neuzeit, der 2. und 3. Abteilung des Buches, begegnen wir all den hervorragenden Frauengeſtalten der Geſchichte und ſtets gibt der Verfaſſer ein friſches lebendiges Bild der betreffenden Heldin, ſo daß wir nur wünſchen können, daß das Buch von unſeren Frauen und Jungfrauen recht fleißig geleſen werde, um die weiblichen Tugenden, deren Pflege in unſerer ſcheintrunkenen Zeit ſehr darniederliegt, wieder neu zu beleben, und den Sinn für wahre Weiblichkeit zu erwecken, der durch die wahnſinnigen Emanzipations-Beſtrebungen arg bedrängt und zur Seite geſchoben wird. Es iſt recht an der Zeit, daß den Frauen und Jungfrauen zur beſonderen Erbauung und Belehrung ein Muſeum, eine Bilder-Gallerie errichtet werde, darin ſie die großen Vorbilder ihres Geſchlechts, welche die Ehre und Zierde desſelben waren, dargeſtellt finden, damit ſie erkennen, welche hohe Würde ſie durch richtige Entwicklung ihrer eigentümlichen Kräfte und Tugenden ſich aneignen können, welch' wichtigen Rang und welche unermeßliche Bedeutung ſie dadurch in der Entwicklung des Menſchengeſchlechts einnehmen und haben können, und einzunehmen befähigt und befugt ſind. Wird ihnen dies zum Bewußtſein gebracht, ſo werden vor den Strahlen dieſer Wahrheit jene eiteln Beſtrebungen nach äußerer Geltung, nach Rang und Anſehen bei der Welt außer dem Hauſe, (die Emanzipations-Sucht) verſchwinden, wie Nebel vor der Sonne.

Diese Bilder-Gallerie hat der Verfasser mit großem Fleiß, mit Sorgfalt gesammelt; dieses Museum hat er den Frauen und Jungfrauen errichtet: mögen sie nun mit Liebe und Eifer sich darin umsehen! C. R.

13) Grundig, Fr., Rektor, Organisations- und Lehrplan der Mittel- und der Bürgermädchenschule zu Erfurt. Erfurt, Ottosche Buchhandlung. XIV und 204 Seiten. Preis: 2 M. 50 Pf.

Der Organisations- und Lehrplan des Herrn Rektor Grundig hier wurde mir als Mitglied der hiesigen Schulkommission vor etwa dreiviertel Jahren zur Begutachtung vorgelegt. Leider war es mir nicht möglich, ihn in allen seinen reichen Details bezüglich aller Unterrichtsgegenstände näher durchzugehen und Anmerkungen dazu zu geben. Was ich aber näher geprüft habe, wie die umfangreichen Pläne des Religions- und des deutschen Unterrichts, wozu ich freilich die Mußestunden mehrerer Wochen gebrauchte, hat mir bald die Überzeugung gewährt, daß es sich hier um eine nach allen Beziehungen hin ausgezeichnete Arbeit handele, die vollständig auf der Höhe der Zeit, der pädagogischen Wissenschaft und Praxis steht.

Herr Rektor Grundig, der mir auch persönlich als ein hochbegabter, scharfsinniger und schaffensfreudiger Theoretiker und Praktiker in der Pädagogik bekannt ist, hat hier weit mehr geliefert, als was man in einem Plan zu suchen und zu finden pflegt: es ist ein bis in die Details fein ausgearbeiteter Lehrgang der Methodik, angewandt auf 7- und 8-klassige Mädchenschulen mittlerer Gattung in größeren Städten. Derselbe enthält nicht bloß allen einschlägigen, für jede Lektion bestimmten Stoff in übersichtlicher und weiser Gruppierung, sondern neben den möglichst bestimmt abgegrenzten Zielen der Anstalt in den einzelnen Klassen und neben den allgemeinen Grundsätzen für die Auswahl, Anordnung und Behandlung des Stoffes, auch bei jedem einzelnen Fache und bei jeder Abteilung desselben in den verschiedenen Klassen genaue, klare und höchst wichtige Anweisungen über die Verarbeitung der Pensen, sowohl in der

geſchichtlich treueſten Schilderungen es ſein können. Denn ſie bringen ebenſo das rein Menſchliche, oder irgend einen idealen Zug des Menſchenweſens zur Anſchauung, und dadurch leben ſie.

So finden wir gleich im Anfang des Buches die Frauen der älteſten indiſchen Sage, die in ihrem eigentümlichen Zauber in ewiger Schönheit prangen: Damajanti, Sakontala, Sawitri, dann die dem Griechentum entnommenen Geſtalten der Niobe, Antigone, Penelope u. a., denen ſich zum Schluß des erſten Teiles, des Altertums, die deutſchen Frauen des Nibelungenliedes und Gudrun anſchließen.

Im Mittelalter und in der Neuzeit, der 2. und 3. Abteilung des Buches, begegnen wir all den hervorragenden Frauengeſtalten der Geſchichte und ſtets gibt der Verfaſſer ein friſches lebendiges Bild der betreffenden Heldin, ſo daß wir nur wünſchen können, daß das Buch von unſeren Frauen und Jungfrauen recht fleißig geleſen werde, um die weiblichen Tugenden, deren Pflege in unſerer ſcheintrunkenen Zeit ſehr darniederliegt, wieder neu zu beleben, und den Sinn für wahre Weiblichkeit zu erwecken, der durch die wahnſinnigen Emanzipations-Beſtrebungen arg bedrängt und zur Seite geſchoben wird. Es iſt recht an der Zeit, daß den Frauen und Jungfrauen zur beſonderen Erbauung und Belehrung ein Muſeum, eine Bilder-Gallerie errichtet werde, darin ſie die großen Vorbilder ihres Geſchlechts, welche die Ehre und Zierde desſelben waren, dargeſtellt finden, damit ſie erkennen, welche hohe Würde ſie durch richtige Entwicklung ihrer eigentümlichen Kräfte und Tugenden ſich aneignen können, welch' wichtigen Rang und welche unermeßliche Bedeutung ſie dadurch in der Entwicklung des Menſchengeſchlechts einnehmen und haben können, und einzunehmen befähigt und befugt ſind. Wird ihnen dies zum Bewußtſein gebracht, ſo werden vor den Strahlen dieſer Wahrheit jene eiteln Beſtrebungen nach äußerer Geltung, nach Rang und Anſehen bei der Welt außer dem Hauſe, (die Emanzipations-Sucht) verſchwinden, wie Nebel vor der Sonne.

Diese Bilder-Gallerie hat der Verfasser mit großem Fleiß, mit Sorgfalt gesammelt; dieses Museum hat er den Frauen und Jungfrauen errichtet: mögen sie nun mit Liebe und Eifer sich darin umsehen! C. R.

13) Grundig, Fr., Rektor, Organisations- und Lehrplan der Mittel- und der Bürgermädchenschule zu Erfurt. Erfurt, Ottosche Buchhandlung. XIV und 204 Seiten. Preis: 2 M. 50 Pf.

Der Organisations- und Lehrplan des Herrn Rektor Grundig hier wurde mir als Mitglied der hiesigen Schulkommission vor etwa dreiviertel Jahren zur Begutachtung vorgelegt. Leider war es mir nicht möglich, ihn in allen seinen reichen Details bezüglich aller Unterrichtsgegenstände näher durchzugehen und Anmerkungen dazu zu geben. Was ich aber näher geprüft habe, wie die umfangreichen Pläne des Religions- und des deutschen Unterrichts, wozu ich freilich die Mußestunden mehrerer Wochen gebrauchte, hat mir bald die Überzeugung gewährt, daß es sich hier um eine nach allen Beziehungen hin ausgezeichnete Arbeit handele, die vollständig auf der Höhe der Zeit, der pädagogischen Wissenschaft und Praxis steht.

Herr Rektor Grundig, der mir auch persönlich als ein hochbegabter, scharfsinniger und schaffensfreudiger Theoretiker und Praktiker in der Pädagogik bekannt ist, hat hier weit mehr geliefert, als was man in einem Plan zu suchen und zu finden pflegt: es ist ein bis in die Details fein ausgearbeiteter Lehrgang der Methodik, angewandt auf 7- und 8-klassige Mädchenschulen mittlerer Gattung in größeren Städten. Derselbe enthält nicht bloß allen einschlägigen, für jede Lektion bestimmten Stoff in übersichtlicher und weiser Gruppierung, sondern neben den möglichst bestimmt abgegrenzten Zielen der Anstalt in den einzelnen Klassen und neben den allgemeinen Grundsätzen für die Auswahl, Anordnung und Behandlung des Stoffes, auch bei jedem einzelnen Fache und bei jeder Abteilung desselben in den verschiedenen Klassen genaue, klare und höchst wichtige Anweisungen über die Verarbeitung der Pensen, sowohl in der

Schule, wie im Hause. Dazu wird nicht bloß auf die in den Klassen gebrauchten Lehrmittel hingewiesen, sondern für jedes Fach und für jede Stufe sind auch andere eventuelle Lehr- und Fortbildungsmittel für die Lehrer namhaft gemacht.

Ich kann daher das Buch, — trotzdem es manche Bestimmungen enthält, über die ich mit dem Herrn Verfasser rechten möchte und die sich ihm selbst vielleicht auch noch als weniger zweckmäßig herausstellen dürften, — nicht blos allen Dirigenten ähnlicher Anstalten, sondern auch allen an solchen wirkenden Lehrern nicht warm genug zum eingehenden Studium neben dem Studium fachwissenschaftlicher und allgemein pädagogischer Werke empfehlen. Doch auch Zugehörige anderer Anstalten (namentlich höherer Töchterschulen) werden dasselbe wegen seines allgemein pädagogischen Wertes mit Nutzen gebrauchen können.

Nach meinen Erfahrungen wird von dem gegenwärtigen Lehrergeschlecht im ganzen das Studium solcher vorwiegend praktischen und doch aus der Wissenschaft, wie reicher Erfahrung hervorgegangenen Schriften noch immer zu sehr verabsäumt.

W. J.

14) Illustrierte Geschichte der fremden Litteraturen in volkstümlicher Darstellung. Herausgegeben von Otto v. Leixner. 30 Lieferungen à 0,50 Mark. Leipzig, Spamer. 1880.

Seiner mehrfach von uns gewürdigten illustrierten deutschen Litteraturgeschichte reiht jetzt der Verfasser eine solche der fremden Litteraturen an. Die vorliegenden drei ersten Lieferungen enthalten in etwas knapper Darstellung, die aber durch den reichhaltigen Inhalt des Ganzen geboten ist, die Litteraturen der alten Ägypter, der Hebräer, Araber, Perser, Indier und Chinesen. Der Geist des Buches (seine Forschung und Beurteilung) und die glänzende Darstellung neben der prächtigen Ausstattung ist wie früher geblieben. Interessant ist besonders die indische Litteratur; das Ganze aber verspricht eine wesentliche Bereicherung unseres deutschen Bücherschatzes und eine Zierde des Salontisches wie der Bibliothek des Forschers und Gelehrten zu werden.

—l.

Rheinische Blätter

für

Erziehung und Unterricht.

Organ für die Gesamtinteressen des Erziehungswesens.

Im Jahre 1827 begründet

von

Adolph Diesterweg.

Unter Mitwirkung namhafter Pädagogen fortgeführt

von

Dr. Richard Lange.

Jahrgang 1882. Heft II.
(März — April.)

Frankfurt a. M.
Moritz Diesterweg.
1882.

Buchdruckerei von G. Otto in Darmstadt.

I.

Wie man gegenwärtig Reaktion macht.

Das kann man lernen aus der folgenden, sehr interessanten Schrift: Die Entwicklung des Simultanschulwesens in der Stadt Crefeld im Auftrage des liberalen Schulvereins für Rheinland und Westfalen dargestellt von L. F. Seyffardt in Crefeld. Verfasser hat in der konstituierenden Generalversammlung dieses Vereins den Auftrag erhalten, über die Entwicklung des Simultanschulwesens in der Stadt Crefeld zu berichten, und er entledigt sich dieser Aufgabe in einer äußerst lehrreichen Weise. Unter dem Falkschen Regimente, so meint er im Eingange, haben Ultramontane und Konservative gar zu deutlich empfunden, wie nachteilig es für ihre Parteizwecke war, daß die Schule ihrem eigensten Ziele, der Förderung der Intelligenz und der Bürgertugend, überliefert worden. Den Ultramontanen bot früher die geistliche Lokal- und Kreisschulinspektion ein durchgreifendes Mittel, die niederen Volksschichten dem modernen Kulturleben möglichst ferne zu halten und in ihre Machtsphäre zu bannen. In der veränderten Stellung der Schule unter Falk erkannten sie mit Recht ihre wundeste Stelle im kirchenpolitischen Kampfe und ließen darum kein Mittel unversucht, die Falkschen Einrichtungen in der öffentlichen Meinung zu diskreditieren. Ziemlich aussichtslos war dieses heiße Streben, so lange der Fürst Bismarck noch mit den Liberalen ging und die Mangelhaftigkeit der Bildung in den katholischen Landesteilen offen und öffent[illegible] als ein zu bekämpfendes Übel hervorhob. Am 30. Nov[illegible]

1874 bezichtigte er die geistlichen Lokal- und Kreisschulinspektoren der Mitschuld an der unerfreulichen Schulentwicklung in katholischen Gegenden; diese Herren haben, so meinte er, zum Zwecke ihrer Herrschaft ein Interesse — er wolle nicht sagen an der Verdummung der Jugend — aber doch daran, daß sie nicht zu klug werde. Und am 16. April 1875 erklärte der große Staatsmann, er wolle die Aggression, die er bisher wider Willen habe selbst betreiben müssen, nun aufgeben und sich in die Defensive zurückziehen, die Aggression aber in Zukunft der Schule überlassen. Die ultramontane Partei ließ darauf im Parlamente die Gesamtheit der Falkschen Reformen angreifen; im Lande selbst aber richtete sie ihre Opposition auf einen einzigen Punkt: sie suchte fortan die an manchen Orten begonnene Umbildung bestehender Konfessions- und Simultanschulen zu hintertreiben und die bestehenden Simultanschulen als menschenverderbliche Schöpfungen zu brandmarken.

Die Ängstlichkeit der Zionswächterei, welche aus diesem Kampfe hervorblickt, erscheint in ihrem schärfsten Lichte, wenn man in Erwägung zieht, daß man in Deutschland unter Simultanschulen nicht etwa Volksschulen wie in Irland, Nordamerika, Holland, Frankreich versteht, in welchen der Religionsunterricht nicht zu den Schuldisziplinen gehört, weil man ihn dem Elternhause und der Geistlichkeit überläßt, sondern nur zwei konfessionelle Volksschulen, einer katholischen und einer protestantischen Anstalt unter einem Dache, „in denen der Religionsunterricht von je einem Lehrer der betreffenden Konfession und der Unterricht in den übrigen nicht konfessionellen Fächern, im Lesen, Schreiben, Rechnen, Singen, in den sog. Realien, im Turnen und in weiblicher Handarbeit der nach Konfession gemischten Klassen von den unter Berücksichtigung der Seelenzahl der einzelnen Konfession der Schüler zusammengesetzten Lehrerkollegium erteilt werde". Nach der Ansicht unserer Ultramontanen darf also nie und nirgends eine Gemeinschaft zwischen den Kindern katholischer und protestantischer Familien statt finden, am wenigsten auf den Schulbänken, damit sie sich bei Leibe nicht gemütlich nahe treten, nicht sich schätzen oder wohl gar lieben lernen;

denn dadurch könnte ja eine „verschwommene und verwässerte Humanität" Nahrung erhalten und Zelotismus und Pfaffentum in ihrer Wurzel geschädigt werden. Eine derartige innere Einigung der Glieder einer Nation muß um jeden Preis vermieden werden — Patriotismus nennt man das!

Die Kampfesart der Herren aber ist bekannt: auf Kosten der Wahrheit wird mit einer grenzenlosen Dreistigkeit so laut, daß es in alle Welt hineinschallt, immer und immer wieder behauptet, diese unschuldigen konfessionellen Doppelanstalten seien religionslos, und es müsse daher der christlich-erziehliche Charakter verloren gehen. Solch ein Ruf aber bleibt nie ohne Wirkung; er bringt sogar auch die protestantischen kirchlichen Fanatiker in Harnisch. Auch sie han sich darob all zusammengethan und einen Verein zur Erhaltung der evangelischen Volksschulen gegründet, der in der politisch-konservativen Partei einen maßgebenden Einfluß errungen hat. Seitdem taucht bei Gelegenheit der Debatten über den Kultusetat regelmäßig das Schreckgespenst einer angeblich konfessionslosen Simultanschule auf und versetzt auch konfuse Geister im Lande in Angst und Sorgen.

Alle Leute, die auf unserm sogenannten radikalen Standpunkt steehen, müssen einen wenig erhebenden Begriff von der deutschen Intelligenz bekommen, wenn sie dieses Treiben und diese Zustände etwas genauer ins Auge fassen. Keiner von ihnen wird religiöses und kirchliches Leben gering schätzen, so lange er nicht vergessen hat, daß im Gemütsleben der Menschen der religiöse Zug unleugbar vorhanden ist und daß das Inkommensurable dieses Lebens den Kultus und die kirchliche Pflege notwendig erheischt. Allein der Staat hat nichts mit dieser Pflege zu thun, sondern sie gebührt der Gemeinschaft derjenigen Menschen, welche sich zu einer Art der Gottesverehrung, die gewöhnlich Kirche genannt wird, bekennen. Wie alle Lebenskreise, so umschließt der Staat auch diese Gemeinschaften abwehrend und schützend; er selbst aber hat keine Religion und kann als Abstraktum keine haben. Da Unwissenheit und Roheit aber die gefährlichsten Feinde des Staatslebens sind, so erfordert es der Kampf ums Dasein, den auch er, wie alles

Lebendige, kämpfen muß, daß dieſe Unholde vermittelſt gediegener Volksſchulen bis in ihre letzten Schlupfwinkel verfolgt werden. Dabei beſchränkt er ſich am beſten auf das, was man weiß, und überläßt den Familien und den Geiſtlichen das zu lehren, was man glaubt. Auf dieſe Weiſe fördert er ſein Wohl, ohne das der kirchlichen Gemeinſchaften irgend wie anzutaſten. Den Beweis für dieſe Behauptung liefern tagtäglich diejenigen Länder, in denen man zu dieſer „radikalen" Anſchauung durchgedrungen iſt. Im armen Vaterlande iſt man noch nicht ſo weit; vielmehr muß man ſich als unreligiös und unchriſtlich ſchon dann verdonnern laſſen, wenn man den armſeligen konfeſſionellen Doppelanſtalten, den Konfeſſionsſchulen unter einem Dache, das Wort redet. Armes „philoſophiſches" Deutſchland!

Meine Herrn Berufsgenoſſen — ich muß es mit Bedauern geſtehen — tragen übrigens nicht wenig bei zur Aufrechthaltung der allgemeinen Konfuſion in dieſen Dingen. Sobald ſie hören, man wolle den Religionsunterricht aus der Schule entfernen, bekommen auch ſie der Mehrzahl nach ſofort Gänſehaut, brüſten ſich und erinnern ſalbungsvoll daran, daß der Unterricht ein erziehlicher ſein müſſe und daß mit dem Religionsunterrichte die Schule den Charakter einer Erziehungsanſtalt verliere. Dabei vergeſſen ſie erſtens, daß es eine Erziehung ad hoc, eine Zweckerziehung giebt, die das Individuum zurechtkneten will nach Zwecken, die außerhalb ſeiner allgemeinen und individuellen Begabung zu ſuchen ſind, und die naturgemäße allgemeine Menſchenbildung, welche ſich einzig und allein von der Menſchennatur ihre Erziehungs- und Unterrichtsgeſetze diktieren laſſen will — beide bilden abſolute Gegenſätze und bekämpfen ſich daher auf Leben und Tod. Zweitens vergeſſen ſie, daß eine Schule nur Dienerin der Familie iſt und als ſolche niemals die ganze und volle Erziehung übernehmen kann. Kann ſie etwa auch Nahrung und Kleidung regulieren, den elterlichen Einfluß, Familienfeſte, den Geiſt eines trauten Zuſammenſeins im Hauſe ꝛc. ꝛc. erſetzen? Kann ſie das Kind religiös machen, wenn das Elternhaus nicht religiös iſt, dem Kinde einen Glauben aufzwängen, den Vater und Mutter nicht teilen? Gerade in er-

ziehlicher Beziehung erscheint, an dem Elternhause gemessen, ihre Wirksamkeit eine beschränkte und wird es bleiben. Dagegen hat sie in der menschlichen Erkenntnis einen Faktor in der Hand, der nicht zu unterschätzen ist. — Endlich vergessen sie, daß gar keine Schule gehalten werden kann, ohne tagtägliche Anwendung ethischer Grundsätze, daß jeder Lehrer notwendig jeden Tag erziehen muß, einmal durch den Unterricht, wenn er richtig gehandhabt wird, sodann durch Weckung des Fleißes, der Gewissenhaftigkeit, der Aufrichtigkeit, der Dienstfertigkeit, des Gemeinsinnes, der Ordnung und Pünktlichkeit ꝛc. ꝛc. Man könnte und sollte sich also beruhigen: erzogen wird in Schulen immer; aber der Schule fällt stets nur ein Teil der ganzen Erziehung zu. Dagegen bleibt sie eine Erziehungsanstalt im Falle richtiger Leitung auch dann, wenn der Religionsunterricht dem Elternhause und von diesem den Geistlichen übertragen wird. Doch „so weit sind wir noch nicht", sagt Bismarck, und zwar noch lange nicht, wie der Kampf gegen die konfessionellen Doppelschulen unter einem Dache zu Elbing und Crefeld beweist.

Die Volksschulen in Crefeld, so berichtet Seyffardt, waren früher Privatangelegenheit einzelner Konfessionen, „mit denen sich bezüglich des nötigen Zuschusses möglichst billig abzufinden das städtische Interesse erfordere." Die Bildungsstätten des Volks enthielten nur drei Klassen, Klassen, die dermaßen überfüllt waren, daß zu den sog. Wechselklassen gegriffen werden mußte und an einen gedeihlichen Unterricht nicht zu denken war. Die Zusammensetzung der Lehrerkollegien war eine ganz unzulängliche, der Schulbesuch höchst mangelhaft, vorzüglich in den Fabrik-Halbtagsschulen, „die angeblich im Interesse der Industrie eingerichtet waren, obschon nicht nachzuweisen war, daß jemals irgend beachtenswerte Stimmen aus den Fabrikantenkreisen oder der dieselben vertretenden Handelskammer für die Notwendigkeit der Errichtung eingetreten wären". Abkürzungen der gesetzlichen Zeit des Schulbesuchs waren an der Tagesordnung. Die städtische Schulkommission bestand in ihrer Mehrzahl aus geistlichen Herren. Für jede einzelne Schule war ein Schulvorstand ernannt, bestehend aus einem Geistlichen und zwei Laien; letztere

fehlten indessen bei einzelnen katholischen Schulen, und es waren auch unter ihnen nicht selten wackere Männer, „deren Kenntnisse im Schreiben und Rechnen noch beträchtlich unter denen der Schüler standen". Es war also eine Reform in hohem Grade erforderlich. Es trat denn auch am 8. Mai 1868 in der Bürgerschaft der Wunsch zu Tage, die Volksschule als ihre eigene Angelegenheit zu behandeln und unter ihre spezielle Fürsorge zu nehmen. Trotz aller Opferwilligkeit wagte man sich aber, so lange das Ministerium v. Mühler bestand, nicht mit weit- und tiefgreifenden Forderungen hervor, sondern beantragte nur die Verbesserung der äußeren Stellung von Schule und Lehrer und setzte durch, was man wollte. Seitdem ist man auf dem einmal eingeschlagenen besseren Wege unausgesetzt fortgeschritten, so daß die Lehrergehälter gegenwärtig 50—100 % günstiger erscheinen als beim Beginn der Bewegung.

Als Falk ans Ruder kam, war die Möglichkeit geboten, die Reform auf die innern Angelegenheiten der Schule auszudehnen. Zunächst wurde die Schulkommission reformiert. Zu den bisherigen 12 Mitgliedern derselben trat noch der Oberrabbiner, und die 2 vom Oberbürgermeister ernannten weltlichen Mitglieder wurden durch 7 von der Stadtverordneten-Versammlung gewählte Bürger ersetzt, unter denen sich ein katholischer und ein evangelischer Hauptlehrer befanden. Sodann wurden die bisherigen Dreiklassensysteme in Vierklassensysteme umgewandelt. Nach dem Erlaß der Falkschen „Allgemeinen Bestimmungen" wurden ferner neue Unterrichtsgegenstände in den Lehrplan aufgenommen, als da sind Raumlehre, Naturlehre, Zeichnen, Turnen, Unterricht in weiblichen Handarbeiten. Zudem wurden neue Lehrer angestellt und immer neue Klassen errichtet. Ein neues, verheißungsvolles Leben und Streben machte sich in den bürgerschaftlichen Kreisen, wie in denen der Schüler und Lehrer bemerkbar. Leider aber trat auch bald genug zu Tage, „wie wenig die in die Schulinspektion als geborene Mitglieder aufgenommenen katholischen Geistlichen dem neuen System hold waren, wie sehr man also in Zukunft von ihnen eine nach Umständen offene oder geheime Gegenwirkung zu erwarten habe.

Um diese unmöglich zu machen, beschloß die Stadtverordneten-Versammlung im Einverständnisse mit der gesamten liberalen Auffassung der Dinge im Vaterlande, eine städtische Schulkommission im Sinne des § 54 der rheinischen Städteordnung zu bilden, bestehend aus dem Oberbürgermeister, dem von den Stadtverordneten zu erwählenden und von der Regierung zu bestätigenden städtischen Schulinspektor, dem wo möglich auch die staatlichen Schulaufsichts-Funktionen zu übertragen seien, und 8 Stadtverordneten. Der Beschluß fand die Bestätigung der Königlichen Regierung.

Diese neue Schulkommission beantragte nun nach eingehender Prüfung der Verhältnisse, „das Stadtverordneten-Kollegium wolle sich mit der Umwandlung der seitherigen konfessionellen Schulen in Simultanschulen im Prinzipe einverstanden erklären". Der Antrag wurde mit allen gegen drei ultramontane Stimmen angenommen und die Simultanisierung von 5 Schulen sofort durchgeführt, denen 1877 noch 8 andere Schulen folgten. Als Ziel wurde die siebenklassige Volksschule ins Auge gefaßt. Alle Pläne der Schulkommission wie des Schulinspektors Dr. Keussen erhielten die Genehmigung der Regierung — trotz einer Eingabe der katholischen Geistlichkeit an das Kultusministerium; sie konnte wohl eine zeitweilige Sistierung, nicht aber eine Aufhebung der Reform bewirken.

Mit der oben erwähnten Eingabe der katholischen Geistlichkeit an die Regierung in Düsseldorf vom 6. Oktober 1877 begann also der Sturmlauf gegen die neue segensreiche Schuleinrichtung.

Die Herren opponieren zunächst ohne Angabe eines stichhaltigen Grundes gegen die ins Leben getretene Aufhebung der Trennung der Geschlechter. Sodann adoptieren sie ein gegen die paritätische Schule gerichtetes Raisonnement der evangelischen Lehrerkonferenz, welches am 10. Februar 1876 zu Rheinsberg zustande gekommen ist. Dieses Opus bildet gewissermaßen die Schablone für alle anderen Machwerke ähnlicher Art und ist so charakteristisch, daß wir uns veranlaßt fühlen, es genau ins Auge zu fassen, was um so leichter geschehen kann, als

wir es hier nur mit drei Vordersätzen und einer Konklusion zu thun haben. Es lautet also: „Die Hauptaufgabe der Volksschule liegt in ihrer erziehlichen Wirksamkeit. Religion ist der Hauptfaktor aller gesunden Bildung und Erziehung. Religion aber kann nur konfessionell gelehrt und will dazu nicht bloß gelehrt, sondern vorgelebt sein; mit andern Worten: der Religionsunterricht muß mit dem ganzen übrigen Unterrichte und der gesamten Erziehung von demselben Geiste getragen werden. Deshalb ist die interkonfessionelle Volksschule zu verwerfen und die konfessionelle Volksschule als pädagogisch einzig richtige Art der Volksschule beizubehalten.

Schreiten wir jetzt zur Kritik dieses Produktes der evangelischen Lehrerkonferenz. Man darf nicht sagen: Die Hauptaufgabe ꝛc., weil der Ausdruck „erziehliche Wirksamkeit" die ganze Wirksamkeit der Volksschulen in sich schließt. Wo eine Hauptaufgabe vorhanden ist, muß es auch Nebenaufgaben geben, und die fehlen hier gänzlich. Denn der Erwerb von Kenntnissen, Erkenntnissen und Fertigkeiten, wie ihn die Volksschule vermittelt, ist eine erziehliche Arbeit, und wenn dieser Erwerb richtig, d. h. kraftentwickelnd von statten geht, so erzieht man im eminenten Sinne dieses Wortes. Die Aufmerksamkeit, Fleiß, Gewissenhaftigkeit, Ordnung, Pünktlichkeit, Gehorsam, Wahrhaftigkeit und Aufrichtigkeit, Verträglichkeit, Dienstfertigkeit ꝛc. fordernde Schulzucht, ohne welche keine Schule bestehen kann, will und wirkt auch nichts weiter als Erziehung. Also muß es heißen: Die Aufgabe der Volksschule ist Erziehung; diese Aufgabe würde ihr selbst dann noch bleiben, wenn sie sich mit dem Religionsunterrichte nicht befaßte, sondern diesen den Eltern und den Geistlichen überließe — freilich in etwas reduzierter Gestalt. Die ganze Erziehung kann sie als Dienerin der Familie niemals übernehmen; sie bietet überall nur eine durch die Notwendigkeit einer Teilung der Arbeit auch auf erziehlichem Gebiete herbeigeführte Ergänzung des Familienlebens. — Der zweite und dritte Satz leiden an einer heillosen Konfusion. Denn einmal wird darin von einer „gesunden" Erziehung geredet, so daß man schließen muß, die evangelische

Lehrerkonferenz teile die Erziehung ein in eine gesunde und ungesunde, während die deutsche Pädagogik nur von zwei kontradiktorischen Gegensätzen zu reden weiß, nämlich von der Erziehung ad hoc, der Zweckerziehung, und der naturgemäßen allgemeinen Menschenbildung. Die Zweckerziehung hält sie allerdings für ungesund, weil durch dieselbe das Menschenkind nach Zwecken, die der Menschennatur an sich fremd sind, also nur äußerlich an sie herangebracht werden, zurechtgeknetet, also verkrüppelt wird. Wie eine physische, so gibt es auch eine geistige Krüppelhaftigkeit, die gerade so gut, wie jene, pathologischer Natur ist. — Sodann wissen die Herren nicht recht, was sie sich unter „Religion" denken sollen. Denn einmal soll sie nur konfessionell gelehrt werden können, und zweitens wird von ihr verlangt, daß sie vorgelebt werde, also in dem unterrichtenden Lehrer zur Darstellung gelange. Was man allein konfessionell lehren kann, ist nichts weiter als ein System von Glaubenssätzen oder Dogmen; was sich aber im Reden und Thun eines Menschen Ausdruck gibt, kann nichts weiter sein, als religiöse, d. h. auf das Ewige und Göttliche gerichtete Gesinnung. Letztere kann man ohne alle Frage erwecken und beleben ohne alle Dogmatik; diese aber läßt sich für wahr annehmen, aber nicht vorleben. Die Herren wissen also nicht, was sie reden, sondern begnügen sich mit Wortschällen und Redensarten. Aus diesen konfusen Sätzen kann natürlich auch nur ein konfuser Schluß folgen. Derselbe lautet: „Der Religionsunterricht muß mit dem ganzen übrigen Unterrichte und der gesamten Erziehung von demselben Geiste getragen werden".. Der Geist des dogmatischen Religions-Unterrichts kann nichts weiter sein als die Weltanschauung unserer Väter, wie solche sich in dem kirchlichen Dogmensystem Ausdruck gegeben hat. Mit diesem „Geiste" haben einige Unterrichtsfächer an sich nichts zu thun, z. B. der Schreib- und Rechenunterricht; andere Unterrichtsgegenstände müssen aus der Schule verbannt, oder gefälscht werden, wenn dieser „Geist" auch den Unterricht durch und durch beherrschen soll. Soll er aber die gesamte Erziehung auch beherrschen, so kann dies nur so geschehen, daß man von früher Jugend an den

Kindern die Dogmen einbläut und von ihrer gläubigen Annahme das zeitliche und ewige Heil abhängig macht, also frühzeitig Furcht vor allem Zweifel in der jungen Seele erregt, anstatt ihr den Mut und die Kraft des selbständigen Denkens einzuflößen — also durch Vorurteile die menschliche Seele dermaßen lahm legt, ihr die Flügel dermaßen beschneidet, daß ihr jeder Adlerflug in das Reich der unbeschränkten Wahrheit und der Idealität zu einer Unmöglichkeit wird. Die naturgemäße Menschenbildung hält das für eine verderbliche Wirksamkeit, und sie weist darum die konfessionelle Volksschule ab. Dagegen erbietet sie sich zur Pflege religiöser Gesinnung und zur Präparation für den dogmatischen Religionsunterricht, der sie den Eltern und den Geistlichen überlassen und dann erst eintreten sehen möchte, wenn sie als Geisteswecker in und Geistesbilderin ihre Schuldigkeit gethan hat. Wenn Haus und Geistlichkeit den von der Schule gebildeten Menschen dann einer kirchlichen Gemeinschaft zuführen, und wenn sich dieser Mensch jener Gemeinschaft aus inniger Überzeugung anschließt, auch wenn er mit diesem oder jenem Glaubenssatze nicht einverstanden ist, so hält sie das für eine erfreuliche Erscheinung, die dem Individuum, der Kirche und im ganzen auch der menschlichen Gesellschaft gleichmäßig zu gute kommt. Gelingt das nicht, so ist der Mensch deswegen noch nicht zu verurteilen, kann im Gegenteil „auf seine Hand". ein tüchtiges Glied der menschlichen Gesellschaft sein, wenn ihn auch die Kirche ein „totes Glied" nennt, an dem ihr nichts gelegen sein kann. Thatsache ist, — wir wiederholen es — daß in denjenigen Ländern, in welchen die Volksschule sich mit dem Religionsunterrichte nicht befaßt, das kirchliche Leben nicht gestört wird, sondern in größerer Blüte steht, als bei uns, wo man die Volksschule zu einer Pflanzschule kirchlicher Autorität zu mißbrauchen das immer wiederholte Bestreben zeigt. —

Doch zurück nach Crefeld. Auf die oben erwähnte Eingabe der katholischen Geistlichkeit folgte am 20. August 1877 von Centrumsmitgliedern des Reichstags ein an das geistliche Ministerium gerichtetes Sistierungsgesuch, das von Dr. Falk selbst-

verständlich ablehnend beantwortet wurde. Der Hauptsatz in der Antwort ist folgender: „Ihr Widerspruch richtet sich nur dagegen, daß die einzurichtenden 7klassigen Schulen paritätischen Charakter erhalten sollen. Ich vermag indes die von Ihnen in dieser Beziehung vorgebrachten Einwendungen als durchgreifend nicht anzuerkennen, da sowohl für den konfessionellen Religionsunterricht in ausreichender Weise gesorgt, als auch in der Zusammensetzung der Lehrerkollegien an den betreffenden Schulen der katholischen Konfession volle Berücksichtigung zu teil werden wird. Hiernach muß es bei der von der Königlichen Regierung zu Düsseldorf gebilligten Umwandlung einer Anzahl 4klassigen konfessioneller Schulen in 7klassige paritätische sein Bewenden haben." — Die unermüdliche ultramontane Agitation vereinigte sich darauf zu einer Immediat-Eingabe an den Kaiser und König, die aber keine Beantwortung gefunden hat.

Da kam der 15. Oktober 1877 ins Land und der Sturz des Ministeriums Falk. Hinfort war an eine Durchführung der paritätischen Schulorganisation nicht mehr zu denken; vielmehr mußte man sich darauf beschränken, das bereits Bestehende gegen die Angriffe zu schützen, an denen auch dann, als die Geistlichkeit bereits ihr Pulver öffentlich verschossen hatte, kein Mangel war. Es wurden nunmehr 3000 Familienväter auf die Beine gebracht, „um unter Berufung auf allerlei angeblich himmelschreiende Vorkommnisse an den Simultanschulen von Zeit zu Zeit, sei es bei der Königl. Regierung in Düsseldorf, sei es bei dem Herrn Kultusminister deren Aufhebung zu beantragen." Nach dem Grundsatze „der Zweck heiligt die Mittel" bildeten nun die Führer der ultramontanen Partei eine geheime Schulkommision, die sich zur Aufgabe stellte, ein Spioniernetz über die sämtlichen Simultanschulen auszudehnen und die Kinder zu Denunziationen gegen die Lehrer zu veranlassen. „Bald an dieser, bald an jener Schule, sowie in dem pfarramtlichen Religionsunterricht wurden die Kinder hinter dem Rücken ihrer Lehrer inquiriert, die hinterlassenen Äußerungen der letzteren festgestellt und alsbald mit vollständiger Übergehung der vorgesetzten Behörde durch die ultramontane Presse an die

große Öffentlichkeit gebracht, um als Ausflüsse des verderblichen Systems gebrandmarkt zu werden. Eine Hauptrolle spielte dabei die in Crefeld erscheinende Niederrheinische Volkszeitung, deren Redakteur, bereits ein Dutzend und mehrmal zu Geld- und Gefängnisstrafen von 14 Tagen bis zu 6 Wochen wegen Beleidigung und Verleumdung verurteilt, den Führern der Ultramontanen die unanstänge, aber doch oft so nützliche Seite des Parteikampfes, die persönliche Verunglimpfung der Gegner, abgenommen hat. Die immer wiederkehrende entweder falschen oder günstigsten Falls halbwahren Mitteilungen des klerikalen Blatts fanden allzeit ein lebhaftes Echo in der gesamten Zentrumspresse nicht nur, sondern auch ganz besonders in den Veröffentlichungen des schon erwähnten Vereins zur Erhaltung der evangelischen Volksschule, dessen „Monatliche Mitteilungen" in Langenberg bei Elberfeld erscheinen. Es ist nicht zu leugnen, daß die Agitation, wie das der Thätigkeit der ultramontanen Partei überhaupt nachzurühmen ist, überaus geschickt geführt und darauf berechnet war, über die eigenen Kreise hinaus dem Schmerzenskinde der Liberalen, den Crefelder Simultanschulen, einen zweifelhaften Namen zu verschaffen. Nach dem Motto: „Wahr oder unwahr, richtig oder übertrieben, nur darauf losgeschrieben und gekämpft, es bleibt immer etwas hängen, wurde gearbeitet".

Was jene „geheime Schulkommission" aus 3000 Kindern herausgefragt hat, verdient nach unserer und wie wir meinen jedes vernünftigen Menschen Ansicht nicht die geringste Berücksichtigung, soweit solche über eine entschieden tadelnde Zurückweisnng hinausgeht. Daß den Herrn Petenten eine solche nicht zu teil geworden ist, als sie sich bittend an Herrn von Puttkamer um Aufhebung der Simultanschule wandten und dabei alles auftischten, was aus dem Munde der Unmündigen herausgelockt war, ist nur ein Beweis dafür, wie weit wir bereits auf dem Rückschrittswege, den man seit dem Sturze Falks eingeschlagen hat, gekommen sind. Jene übelwollende Korporation weiß so gut, wie jeder es weiß, der es wissen will, daß man aus Kindern allerlei herausfragen und allerlei in sie

hintragen kann, ganz nach Belieben. Und ein das Schulwesen leitendes Ministerium weiß sicherlich, daß ein solches Inquirieren der Jugend zu den die Kinder verderbenden und darum total unsittlichen und gemeinschädlichen Maßregeln gerechnet werden muß, welche den allerschärfesten Tadel verdienen. Die Anschuldigungen und Behauptungen, welche auf solche Weise zu Tage gefördert werden, haben ungefähr den Wert anonymer Mitteilungen und Zuschriften, hinter welche sich die mit Feigheit gepaarte Bosheit zu verstecken pflegt — sie gehören in den Papierkorb und damit Punktum.

Herr Seyffardt veröffentlicht den Wortlaut einer von der Regierung abschlägig beschiedenen Petition der 3000 vom 15. Oktober 1879, in welcher all das Gerede enthalten ist, das man auf dem von uns soeben gekennzeichneten Wege aus der bedauernswürdigen Crefelder Jugend herausgebracht hat, und unterwirft sie zum Schlusse einer eingehenden Kritik. Aus letzterer geht überzeugend hervor, daß von einem Widerstande aus dem Herzen des Volkes heraus nicht die Rede gewesen ist. Der Widerstand der ultramontanen Geistlichkeit hat nach ihm eine doppelte Parole adoptiert, eine öffentliche und eine geheime. Erstere heißt: Krieg gegen alles, was den konfessionellen Frieden befördern könnte, darum auch der Simultanschule; die geheime aber lautet: „Krieg der Armen mit den Reichen, des Arbeitsnehmers mit dem Arbeitgeber, der Hütte mit dem Palast". Mit Hilfe der zweiten Parole schürt man zuerst die Leidenschaften der Massen, damit man sie nach allen Seiten hin, auch im Kampfe gegen die Simultanschule also, gebrauchen kann. Es geschieht das nicht laut und öffentlich, aber im geheimen. Sehr richtig wird bei dieser Gelegenheit also bemerkt: „So lange die Welt steht, hat der Demagoge, der den sozial niedriger Stehenden die Erlösung von dem Kampfe um das tägliche Dasein predigt, leichtes Spiel gehabt und den Beifall der breiten Volksschichten erhalten, wenn er die besser Situierten des Übermuts und der Unterdrückung zieh". Das Bestreben, durch die Staatsomnipotenz oder die einer sonstigen größeren Gesamtheit das Elend aus der Welt zu schaffen, ist in der That so alt als

die menschliche Kultur und hat sich von jeher als ein vergebliches, zu Zeiten auch als ein verderbliches erwiesen. Und dabei wird es bleiben, so lange Menschenleben auf unseren kleinen halb umnachteteten Planeten existiert. Was man aber von der Gegensätzlichkeit der Religion gegen die Sozialdemokratie zu erwarten hat, zeigt wieder so recht die Crefelder Schulangelegenheit. Einem starken, in sich geschlossenem Staat, der in seiner Regierung weiß, was er sich selber schuldig ist, hat der Ultramontanismus nie in den Kram gepaßt und paßt ihm auch gegenwärtig nicht — seine Ziele sind ihrer Natur nach stets auf die Knebelung des weltlichen Regiments gerichtet.

Sehr erfreulich ist, daß Herr Seyffardt trotz aller Kämpfe folgendes bezeugen kann: „Entgegen der politischen Bedeutung, die der Ruf gegen die Simultanschulen in Crefeld gewonnen, ist der Versuch, die Menschen von der Verderblichkeit der neuen Einrichtnng zu überzeugen, und die Bewegung als eine Herzenssache des katholischen Volks, als einen Ausfluß des zum Bewußtsein gekommenen Rechts der Eltern auf die Erziehung ihrer Kinder vor der Welt hinzustellen, gänzlich gescheitert". Die Eltern waren größtenteils willenlose Werkzeuge in der Hand der Agitatoren. Da diese Herren sich zur Rechtfertigung ihrer Agitation auf Artikel 24 der preußischen Verfassung berufen, so bringt ihnen Herr Seyffardt wieder einmal in Erinnerung, daß das Gesetz in Preußen weder konfessionelle, noch Simultanschulen, sondern nur öffentliche Schulen kennt. Sie sind nach dem preußischen Landrecht Veranstaltungen des Staats und stehen unter seiner Aufsicht; keinem darf wegen seines Glaubensbekenntnisses der Zutritt zu ihnen versagt werden; ihre Unterhaltung liegt den Hausvätern ob ohne Unterschied der Konfession. Die bestehenden konfessionellen Schulen sind daher nur Zulassungen des Staats, und diese können jeden Tag im öffentlichen Interesse und auf Antrag der Träger der Schullast zurückgezogen werden. — Auch auf die einzelnen Anschuldigungen — wir wissen bereits, wie sie entstanden sind — verbreitet sich unser Kämpfer ausführlich. Wir machen unsere Leser auf diese Darlegung, wie auf die ganze

bedeutsame Schrift unseres Autors nur aufmerksam; ihre Lektüre ist außerordentlich interessant und lehrreich.

Des Herrn von Puttkamers Stellung zur Simultanschule ist bekannt, und sein Nachfolger wird für einen Gesinnungsgenossen des Vorgängers gehalten. Hoffentlich ist trotz alledem eine Bewegung nicht zu unterdrücken, die ohne Glaubenshaß mit aller Energie hinarbeitet auf die überaus notwendige innere Einigung der Nation und dabei den einzigen Weg zeigt, auf welchen man zu einer ebenfalls nötigen besseren Volksbildung gelangen kann. „Niemand glaube die ersten Eindrücke seiner Jugend jemals verwischen zu können," sagt bekanntlich Jean Paul. Nichts ist lehreicher und für die Jugend eines Volkes ersprießlicher, als wenn man ihr die Gelegenheit gibt, auf den Schulbänken die Erfahrung zu machen, „daß sich mit Andersgläubigen alltäglich in kameradschaftlicher Weise verkehren läßt, ohne daß der Unterschied anders als im Religionsunterrichte zu Tage tritt."

Nach Herrn Seyffardts glaubwürdigen Zeugnissen haben denn auch die bestehenden Simultanschulen schon jetzt wesentlich beigetragen zur Abschwächung des konfessionellen Haders, der ehemals in Crefeld nicht geblüt, sondern erst in neuester Zeit durch ultramontanen Zelotismus neue Nahrung erhalten hat. Noch in den sechziger Jahren wurde die konfessionelle Eintracht hoch gerühmt; schon aber war überall das Bestreben einer unsichtbaren Macht zu Tage getreten, die Katholiken zum Gefühl ihrer Besonderheit gegenüber ihren protestantischen Mitbürgern wie gegenüber dem Staate und zur Bevorzugung ihrer Glaubensgenossen in Handel und Wandel zu erziehen. Die allein richtige staatliche Antwort auf diese Maulwurfsarbeit war die Beförderung der Simultanschulen unter Falk. Auf dem Gebiete des Schulwesens ist die preußische Regierung Herr und Meister; darum sollte er im Interesse seiner eigenen Existenz und Machtvollkommenheit stets darauf bedacht sein, „in der Pflege des allen guten Menschen und treuen Patrioten Gemeinschaftlichen der katholischen Jugend ein Gegengericht gegen die Sonder-Tendenzen

und Machtgelüste der römischen Hierarchie auf den Lebensweg zu geben."

Ohne Zweifel wird der Staat sich diese Aufgabe wieder bewußt werden. Die momentane Rückläufigkeit gehört leider zu den häufig hervortretenden Eigentümlichkeiten der hohenzollerschen Staatsleitung; aber zu diesen Eigentümlichkeiten gehört auch die, daß sie niemals „das Gesetz, wonach sie angetreten", völlig zu verleugnen vermag — sie dient nämlich ihrer Natur nach im Großen und Ganzen stets dem allgemeinen Fortschritte im menschlichen Kulturleben und kann nicht anders.

Dem liberalen Schulverein Rheinlands und Westfalens danken wir für die besprochene neue lehrreiche Gabe und bitten ihn, nicht müde zu werden im Kampfe für die heiligsten Interessen der Menschheit. W. L.

II.

Ein bedenklicher Triumph.

Bekanntlich ist unsere Gelehrtenschulbildung äußerlich in einem mächtigen Aufschwunge begriffen. Überall im deutschen Lande wächst die Zahl der sogenannten höheren, besser wissenschaftlichen Bildungsanstalten, und unter ihnen werden in erster Linie die Gelehrtenschulen am meisten gesucht. Will man dieses Wachstum genau und richtig beurteilen, so muß man diejenigen deutschen Staaten, in die mit der ehemals spezifischen preußischen Heeresorganisation auch das preußische Schulberechtigungswesen erst nach 1870 eingezogen ist, von Preußen selbst und denjenigen Staaten, welche schon früher in der preußischen Machtsphäre lagen, unterscheiden. Hier ist kein so rapider Zuwachs an Gelehrtenschulen wie dort vorhanden; immerhin aber ist er da und wird von Jahr zu Jahr größer. Dort aber fragt man sich überall erstaunt, weshalb nach dem genannten Jahre auf einmal in der Menge ein Zudrang nach den Gelehrtenschulen sich bemerkbar macht, wie man ihn bisher nie gekannt hat, wes-

halb man in Folge deſſen garnicht genug derartige Schulen herſtellen kann, und weshalb alle behördlichen Ermahnungen an die Direktoren und Lehrer dieſer Schulen, bei der Aufnahme und den Verſetzungen der Schüler möglichſt ſtrenge zu verfahren, hinſichtlich der Überfrequenz beſtehender Anſtalten beſagten Kalibers nicht ſo recht fruchten wollen. Hier endlich ſehnt ſich jedes Städtchen mit einiger Lebenskraft nach einer Gelehrtenſchule; man iſt nicht mehr zufrieden mit Volksſchulen und ſogenannten gehobenen Bürgerſchulen; ja ſogar die realiſtiſchen Anſtalten, dieſe echten Schöpfungen des deutſchen Bürgertums, geraten in eine bedenkliche Lage hinein, ſelbſt wenn ſie ſich zu der erſten Ordnung erhoben haben, und ringen teilweiſe vergebens um ihre Exiſtenz, weil die ältere Schweſter, die Gelehrtenſchule, eine Anziehungskraft entwickelt, der nur ſehr ſchwer zu widerſtehen iſt.

Darob iſt nun große Freude im philologiſchen Lager der deutſchen Lehrerſchaft. Und das iſt ſehr menſchlich und natürlich; denn jeder freut ſich, wenn diejenige ſpezifiſch menſchliche Thätigkeit, welcher er ſein Leben gewidmet hat, zur allgemeinen Anerkennung und zum Siege gelangt; auch kann man es niemand verdenken, daß er aus dieſer Anerkennung und dieſem Siege den Schluß zieht, jene Thätigkeit müſſe nach Inhalt und Form eine ganz vorzügliche und ſegensreiche und er ſelbſt darum ſo eine Art Wohlthäter der menſchlichen Geſellſchaft ſein. Sogar iſt es keinem Schuldirektor zu verdenken, wenn er in dem Zulaufe zu der von ihm geleiteten Anſtalt den Maßſtab für ſeine perſönliche Wirkſamkeit und den Wert ſeiner Perſönlichkeit überhaupt ſucht und findet.

Der Triumph, den gegenwärtig die Gelehrtenſchulbildung feiert, iſt in der That ein ſo auffälliger, daß er einem außerhalb des Vaterlandes ſtehenden, mit unſern politiſchen und ſozialen Verhältniſſen nicht bekannten Manne als ein Beweis für die alles überragende Vortrefflichkeit des Gelehrtenſchulunterrichts erſcheinen muß; ſogar die Realſchulmänner dürfen ſich nicht wundern, wenn in dieſem Triumphe ein Argument gegen die Exiſtenzberechtigung ihrer ſpezifiſchen Wirkungsart geſucht n

Gerade aber die Heftigkeit und der immer sich steigernde Umfang des Verlangens nach Gelehrtenschulbildung und die rapide Zunahme derjenigen Anstalten, welche bestimmt sind, sie zu gewähren, mahnt zur Vorsicht im Urteile, wie zur Besonnenheit überhaupt, drängt fast zur Untersuchung der ganzen Angelegenheit und fordert dringend auf, die Wurzeln der Erscheinung ohne alle Rücksicht auf Personen und bestehende Zustände bloß zu legen.

Sobald aber diese Untersuchung auch nur beginnt, wird dem Volks- und Menschenkenner sofort klar, daß diese Wurzeln auf rein geistigem Gebiete nicht zu suchen sind. Es mag sein, daß nach der Darwinschen Anpassungs- und Vererbungstheorie die geistige menschliche Begabung allgemach zunimmt; aber die Herren von der Deszendenztheorie nehmen bekanntlich für jede merkliche Veränderung, jeden merklichen Fortschritt eine lange Zeitperiode in Anspruch, eine Periode, gegen die zehn menschliche Lebensjahre jedenfalls verschwindend klein erscheinen, also gleich Null zu setzen sind. Größere geistige Begabung würde ja sicherlich ein größeres geistiges Bildungsbedürfnis im Gefolge haben; aber schwerlich ist der Zudrang zu den Gelehrtenschulen ein Ausdruck gesteigerten Bildungsbedürfnisses, weil die allgemein menschliche Begabung sich sicherlich nicht mit derselben Rapidität gesteigert hat. Es wird vielmehr einstweilen noch der Schopenhauerschen Ansicht beizustimmen sein, nach welcher die Mehrzahl der Menschen nur eben so viel geistige Begabung, wie zur Erhaltung der nackten Existenz absolut notwendig ist, erhalten hat, so daß Talent und Genie als verhältnismäßig seltene Gottesgaben nach wie vor zu betrachten sind.

Auch die Ausbreitung des Gelehrtenschulwesens auf Kosten der realistischen Bildung kann weder eine psychologische, noch eine pädagogische, noch endlich eine sozialpolitische Ursache haben. Zunächst kann es keine psychologische Ursache sein. Alle Menschenkinder vernehmen zwar gern, was irgendwo geredet worden, und namentlich das, was der Vergangenheit entstammt, wie alle altphilologische Weisheit; aber sie sehen und hören noch lieber, was Mutter Natur bietet, und da die Welt voller Wunder ist

und die Natur eine göttliche Sprache redet, und zwar mehr noch, als dies auch dem genialſten Menſchengeiſte möglich iſt, ſo erſcheint das Intereſſe leicht erklärlich, das eine gute naturwiſſenſchaftliche Stunde in den Herzen der Schüler zu erregen vermag. Sie betrachten ſie förmlich als eine Oaſe mitten in der Wort- und Vokabelwüſte, und das naturwiſſenſchaftliche Beobachten, Vergleichen und Erkennen erſcheint ihnen mehr als Erheiterung, denn als Arbeit. Auch der Erwerb ſonſtiger moderner Bildungselemente, die unmittelbar zu verwerten und anzuwenden ſind, intereſſiert die geſunde Seele ſicherlich ebenſoviel, wenn nicht mehr, als alles, was wir der Vergangenheit an Bildungsmaterial entlehnen. Alſo kann die Ausbreitung des Gelehrtenſchulweſens auf Koſten der realiſtiſchen Bildungsanſtalten keine pſychologiſche Urſache haben.

Ebenſowenig kann dies eine pädagogiſche ſein. Erziehungswiſſenſchaft und Erziehungskunſt verlangen, daß alles Schülerlernen „formale Bildung“ wirke, d. h. daß durch die Aufnahme des Bildungsmaterials ein Zuwachs an geiſtiger Kraft gewonnen werde gemäß dem Naturgeſetze, daß alle Kräfte, auch die geiſtigen, an Dignität gewinnen, wenn ſie zur Perfektion gelangen, und geſchwächt werden, wenn dies nicht geſchieht. Nun ſind zwar die Altphilologen felſenfeſt überzeugt nicht allein davon, daß die Erlernung der alten Sprachen und der Inhalt dieſer nicht mehr gebräuchlichen Gefäße geiſtigen Lebens ein vorzügliches Mittel ſei zum Erwerb formaler Bildung, ſondern vorzüglich auch davon, daß kein anderes Bildungsmittel in dieſer Hinſicht einen Vergleich mit den toten Sprachen aushalte. Im letzteren Punkte irren ſie gröblich; das beweiſt die Thatſache, daß das geniale Volk der Griechen ſelbſt ſich nur heranbildete an ſeiner eigenen Mutterſprache, daß ferner die ganze ſchönere Hälfte unſeres Daſeins die ſog. klaſſiſche Bildung entbehren muß und doch nicht ſchlecht wegkommt in intellektueller Hinſicht und daß endlich nicht wenige große, bahnbrecheriſche Menſchen — wir wollen nur an Shakeſpeare erinnern — ſich keiner altphilologiſchen Bildung rühmen konnten. Faſt alle unſere großen Fürſten und Feldherren gehörten ebenfalls zu den ſog. Illitteraten. —

sind es die Naturwissenschaften, welche den alten Sprachen auch hier den Rang ablaufen. Sie weckten die Sinnenthätigkeit und die Beobachtungsgabe, öffnen das Auge für die reale Welt, lehren die wahrheitsdurstige Seele unmittelbar schöpfen aus der Hauptquelle aller menschlichen Erkenntnis und gewöhnen ihn, zu vernehmen und zu verstehen, was derjenige redet, der Sonne und Mond und uns alle erschaffen hat. Sie nennen ihre Anstalt eine geistige Turnanstalt, Gymnasium, die Herren von der Gelehrtenschule; das könnten sie zwar, nur sollten sie nicht vergessen, daß auch in andern Bildungsanstalten nicht weniger geistige Gymnastik getrieben wird, zumal in der zu höchst ausgebildeten realistischen Anstalt, wenn sie ist, wie sie ihrer Natur nach und nicht gemäß einem von oben her beliebten Reglement sein soll. Ohne Zweifel verrät die menschliche Begabung eine Doppelrichtung: der eine Mensch eignet sich mehr für diejenige Bildung, welche die Erkenntnis der Außenwelt gewährt, der andere mehr für diejenige, welche die Innenwelt in den sprachlichen Gebilden hervorgefördert hat und immer noch vermehrt. Die zweite Richtung ist seltener, als die erste; es muß in ihr die Befähigung für die eigentliche Gelehrsamkeit gesucht werden.

Die Sozialpolitik verlangt endlich, daß jedes einigermaßen begabte Menschenkind möglichst gut bewaffnet werde für den im Leben herrschenden unerbittlichen Kampf ums Dasein, in welchem derjenige die angenehmste Rolle spielt, welcher die durch die Naturwissenschaften in den menschlichen Dienst gestellten Naturkräfte für sich zu verwerten vermag. Diese Waffen holt man nicht aus den Rüstkammern vergangener Zeiten, sondern aus Zeughäusern, die mit modernen Bildungselementen angefüllt sind. Wenn also die Mehrzahl normalgebildeter Menschenkinder an diese zu verweisen ist, so schickt es sich für die Minderzahl, jene aufzusuchen. Diese Minderzahl bilden diejenigen Menschen, welche von der Natur berufen sind, Gelehrsamkeit, d. h. die Fähigkeit zu erwerben, das, was wir an geistigen Schätzen besitzen, zurück zu führen auf ihre Quellen, also den menschlichen genetischen Entwicklungsgang ins Auge zu fassen und bloß zu legen. Die Begabtesten unter der Mehrzahl aber haben genug

an der Wissenschaftlichkeit, will sagen: für sie genügt der systematische Zusammenhang der durch anhaltendes Studium erworbenen Erkenntnis. Selbstverständlich aber sollte die Bildung der Menge einer einsichtsvollen Staatsleitung mehr am Herzen liegen, als diejenige einer verschwindend kleinen Minorität, wenn er dieser auch seine höheren und höchsten Beamten zu entnehmen hat. In der letzten Hälfte des vorigen Jahrhunderts begann sich diese letztere Überzeugung siegreich Bahn zu brechen; jetzt aber, im eigentlichen Zeitalter der die Welt umgestaltenden Naturwissenschaften, scheint man wieder weiter als jemals von ihr entfernt zu sein.

Der augenblicklich thatsächlich herrschende Zulauf zu den Gelehrtenschulen und die Bedrängnis, in welche die realistische Bildungsart geraten ist, kann also keinen tiefern Grund haben, da er von einem wirklich vorurteilsfreien Blicke weder auf dem psychologischen, noch auf pädagogischem, und eben so wenig auf sozialpolitischem Gebiete zu finden ist; demnach sind es andere Umstände, die in ihrem Zusammenwirken jenes Resultat zu Wege bringen. In erster Linie wirkt das Beharrungsvermögen oder das Gesetz der Trägheit, welches als konservativer Sinn und konservative Neigung eine wohlberechtigte Rolle spielt, sobald er nicht bestimmend, sondern nur zügelnd und ausgleichend wirkt, also nur vor Überstürzung im Fortschritt, der den eigentlichen Kern des Lebens bildet, bewahrt. Die Toten reiten nicht schnell, wie Bürger meint, sondern sehr langsam und drängen sich von Zeit zu Zeit gespensterhaft, verwirrend, hemmend und störend in die Gegenwart hinein. Die Väter sind durch Gelehrtenschulbildung etwas geworden und schätzen sie über alles; diese Überschätznng pflanzt sich fort von Generation zu Generation, bis die Not und die Bedürfnisse des Lebens selbst dringend zu einem Wechsel der Bildungsideale mahnen. — Konservative Staatsmänner pflegen die sog. altklassische Bildung der Natur der Sache nach mit ganz besonderer Liebe; denn sie vertrug sich, wie die Geschichte beweist, wundervoll mit kirchlichem Obskurantismus, mit Hexenglauben und allerlei Teufelswerk, wohin gegen der Sieg des Lichts und die Fortschritte auf sozialem Gebiete

der Hauptsache nach der immer mehr in die Breite und Tiefe gehenden naturwissenschaftlichen Erkenntnis zu verdanken ist.

Jener Herzensneigung konservativer Staatsmänner verdankt die Gelehrtenschule einzig und allein ihren Triumph. Ein Leichtes war es diesen Herren, sie nicht allein zu stützen, sondern auch zu schützen gegen alle Konkurrenz. Und das geschah nicht allein durch reichliche Ausrüstung mit Bildungsräumen, Bildungsmitteln und Dotationen, — dergleichen zieht nicht genug, wenn es sich um einen schwierigen Erwerb der fein und künstlich gebauten sog. altklassischen Sprachen handelt — sondern der Haupteffekt wird herbeigeführt durch die Fülle der staatlichen Berechtigungen, also durch ein Mittel, das von einem preußischen Leiter des dortigen Schulwesens selbst „der indirekte Schulzwang" genannt worden ist. Den Abiturienten der Gelehrtenschule stehen alle möglichen Bildungsanstalten offen; der Eintritt in das Beamtentum, soweit es das Sulbalternentum überragt, ist abhängig von dem Besuche der Gelehrtenschule, und um das Maß aller Gaben voll zu machen, hat man den Lehrerkollegien dieser Schulart noch gestattet, fünfzehnjährigen Burschen den Berechtigungsschein für den einjährigen Freiwilligendienst im Heere in die Tasche zu stecken. So übt man zwar keinen direkten Zwang aus, d. h. man treibt die Jungen nicht mit Bajonetten in die Gelehrtenschulen; aber man ruft eine Zugkraft auf, die sicher wirkt, weil sie im menschlichen Gemüte die stärkste ist, nämlich den Egoismus, und erreicht schon dadurch sicher das ersehnte Ziel. Verstärkt wird diese ohnehin schon mächtige Zugkraft noch dadurch, daß man allen Zusammenhang zwischen den verschiedenen Schulkategorien aufhebt, ja sogar den Gelehrtenschulen gestattet, die drei untersten Stufen der Volksschulbildung sich anzueignen, also sog. Vorschulen zu errichten.

Während man so die Gelehrtenschulen bevorzugt, setzt man dem Streben der zuhöchst ausgebildeten Realschulen nach erweiterten staatlichen Berechtigungen einen nicht zu besiegenden Widerstand entgegen und gibt ihren Abiturienten nur die philosophische Fakultät der Universitäten frei.

Die Konsequenzen dieses staatlichen Verfahrens liegen auf der Hand: kleinere und mittelgroße Städte, die sich den Luxus verschiedener Schulkategorien höheren Kalibers nicht gestatten können, suchen eine Gelehrtenschule zu errichten, und wenn in ihren Mauern eine anderartige Schulart besteht, sie in eine Gelehrtenschule umzuwandeln, damit die Kinder der gebildeten und begüterten Familien nicht bloß einige, sondern alle staatlichen Berechtigungen genießen können, und in den größeren Städten, in welchen man zwischen verschiedenen Schulkategorien wählen kann, sparen sich die begüterten Familienväter kluger Weise diese Wahl. Wenn ihre Söhne 9 Jahre alt sind, schicken sie dieselben in die Gelehrtenschule, und ist dieselbe mit einer Vorschule verbunden, so erfolgt der Eintritt schon nach vollendetem sechsten Lebensjahre. So ein Vater schließt also: Hat mein Kind die nötigen Anlagen, so stehen ihm die Wege zu allen möglichen höheren Berufsarten offen, wonicht, so ist jedenfalls das Anrecht auf den Einjährigendienst als eine sichere Prämie zu betrachten; sie ist eine Frucht, die in dieser Schulart nicht allzu hoch hängt, obgleich ihr Wert ein sehr schwerwiegender ist.

Der Triumph, den gegenwärtig überall die Gelehrtenschule feiert, ist also sehr erklärlich; es fragt sich nur, ob er der Gelehrtenschule selbst und ob er der staatlichen Gemeinschaft zum Heile gereicht. Und diese Frage muß unserer Meinung nach ganz entschieden verneint werden. Bekannt ist der Ausspruch Friedrich Stiehls, daß die höheren preußischen Schulen, darunter in erster Linie die Gelehrtenschulen, in Folge des indirekten Schulzwangs sich zu menschlichen Schöpfungen gestaltet haben, die unten an der Wassersucht und oben an der Schwindsucht leiden. Ehemals begnügten sich die Menschen der Mehrzahl nach mit der Volksschulbildung oder derjenigen, die eine sog. Bürgerschule gewährt; die Gelehrtenschule wurde nur von solchen aufgesucht, die wenigstens von vornherein die Absicht hatten, sich dem Studium zu widmen, und die Zahl dieser Anstalten war daher eine verhältnismäßig bescheidene. Jetzt ist das alles anders geworden: man läuft auf das Gymnasium, und ist

in hohem Grade entrüstet, wenn die Pforten dieser Schulkategorien nicht so weit gemacht werden, daß alle Welt durch sie hindurch kann, da man es einfach für eine selbstverständliche staatliche Verpflichtung hält, so viel neue Gelehrtenschulen zu errichten, als der durch den indirekten Schulzwang fort und fort gesteigerte Zudrang erforderlich macht. Da nun dieser Luxus doch einigermaßen kostspielig ist, so sucht man sich in großen Städten durch unmäßig große Schulanstalten, wirkliche Schulkasernen, zu helfen. Daher entsteht unten die Stiehlsche „Wassersucht", und da die Fähigkeit der Menschen, sich wissenschaftlichen Berufsarten zu widmen, ihre bescheidenen Grenzen hat, so ist auch die „Schwindsucht" der obersten Bildungsstufen nicht zu vermeiden.

Jeder Schulmann weiß, wie lähmend jene Krankheit auf das ganze Schulleben und den Erfolg des Unterrichts einwirkt. Die Übelstände, welche die Überfüllung der unteren Gymnasialklassen im Gefolge hat, sind selbst von Gymnasiallehrern schon so oft und in so deutlichen Farben geschildert worden, daß es sich nicht der Mühe lohnt, noch ein Wort darüber zu verlieren. Bedenklicher noch ist der Umstand, daß ein großer Teil unserer Jugend nicht in die richtige Bildungssphäre hineingerät und darum entschieden geschädigt wird. Es ist ein Irrtum, wenn hier und da angenommen wird, daß zu einer realistischen Bildung weniger Talent gehöre, als zu der humanistischen; es gehört nur eine anderartige Begabung dazu. Wird aber der junge Mensch in eine der Struktur seines Geistes nicht angemessene Bildungsart hineingedrängt, so ist der Verlust an produktiver Geisteskraft die Folge. Der unvernünftige Zulauf zu den Gelehrtenschulen aber muß solche Schädigung mit Notwendigkeit herbeiführen, und darum muß mit aller Entschiedenheit bestritten werden, daß dieser Zulauf der geistigen Entwicklung der Nation zu gute komme; mit viel größerem Rechte kann man das Gegenteil behaupten. — Die schwach begabten Menschen zumal würden sich weit besser stehen, wenn sie in den Volksschulen eine gründliche Elementarbildung erhielten.

Am bedenklichsten erscheint die Überschwemmung der Gelehrtenschulen vom sozialpolitischen Standpunkte aus. Gelehrtenschulen haben die Aufgabe, die Wege zu bahnen, welche auf die höchsten Höhen der menschlichen Gesellschaft führen. Dahin gehören nur wirkliche Kapazitäten. Da nun aber der Zulauf zu den Gelehrtenschulen durch den indirekten Schulzwang immer mehr gesteigert wird, so versteht es sich von selbst, daß viele Individuen in jene Sphäre hineingedrängt werden, in die sie nun einmal nicht hineingehören. Jede gründlich fleißige Mittelmäßigkeit gerät in Versuchung, den Weg nach jenen Höhen einzuschlagen, und sie erreicht in den meisten Fällen sicherlich ihr Ziel; denn am Ende gehört die Erlernung der alten Sprachen nicht zu den Hexereien, sie ist auch Menschen möglich, die trotz ihres gesunden Menschenverstandes nicht zu der eigentlichen Gelehrsamkeit berufen sind. Die notwendige Folge dieser Thatsache ist eine Überfüllung in den höheren und höchsten Berufsarten. Das Gelehrtenproletariat ist im Anzuge und macht sich schon jetzt mit aller Entschiedenheit bemerkbar. In der That trägt der künstlich erzeugte Zudrang zur Gelehrtenschule nicht wenig bei zu einer allgemeinen Verschiebung der Standes- und Erwerbsverhältnisse, die sich augenblicklich auf gesellschaftlichem Boden vollzieht und in erster Linie dem indirekten Schulzwange zu verdanken ist. Die in ehrsamen und gediegenen Handwerkerfamilien aufgewachsenen Kinder treibt die Furcht vor dem dreijährigen Militärdienst in die mittleren höheren Schulen hinein, wo wenigstens die Berechtigung zum Einjährigendienste zu erwerben ist. Sobald dieser Erwerb vor sich gegangen, ist auch die Lust in der Jugend erloschen, der väterlichen Handarbeit sich zu widmen; nunmehr soll der Kopf allein hergeben, was Kopf und Hand im Verein sicherlich mit größerer Leichtigkeit gewährt hätten. Auf diese Weise wird das wirtschaftliche Leben entschieden geschädigt. Die Gelehrtenschulen aber sorgen für einen unberechtigten Zudrang aus den mittleren in die höchsten Sphären der Gesellschaft. Und dabei wundert man sich noch, daß die Handarbeit im Preise steigt, während das Angebot am geistigen

Markt fortwährend wächst und darum die geistige Produktion notwendig immer mehr im Preise sinken muß. Der Kampf ums Dasein wird also immer mehr verschärft gerade in den höchsten Sphären der menschlichen Gesellschaft: im höheren Beamtentum, auf dem Gebiete der Jurisprudenz, der Medizin, des höheren Schulwesens, und erschwert der Einzelpersönlichkeit ihre Existenz immer mehr. Nur das Pfarramt wird aus Gründen, die hier nicht in Betracht kommen, von dieser unliebsamen stets fortschreitenden Veränderung nicht berührt.

Mancher Gelehrtenschuldirektor freut sich, daß er ein vielgesuchter und mächtiger Mann ist, wie dies unter den jetzigen Umständen nicht anders sein kann. Solche Freude ist natürlich und menschlich. Sie dürfte aber leicht getrübt werden durch Überlegungen, wie wir sie dieses Mal angestellt haben; denn es ist doch nicht gerade angenehm, wenn man die Überzeugung gewinnen muß, daß man verurteilt ist, gegen das Interesse des eigenen, des Gelehrtenstandes seine beste Kraft einsetzen zu müssen, und daß man ferner gezwungen wird, an einer Verschiebung der sozialen Verhältnisse mitzuwirken, die schließlich zu ganz unerträglichen Zuständen führen muß.

Die Wurzel alles Übels ist der indirekte Schulzwang; gegen ihn sollten sich alle einsichtigen Sozialpolitiker und Pädagogen verschwören. Der Staat aber sollte alle wissenschaftlichen und künstlerischen Anstalten nach wie vor mit aller Energie unterstützen, aber ihnen trotzdem die Uniform ausziehen, in die er sie gegen sein eigenes tiefstes Interesse bereits hineingezwängt hat. Und die Schulkategorien sollten nicht von Ministern bestimmt und befördert werden, sondern man sollte dem Leben selbst diese Bestimmung überlassen und überall nur überwachend, schützend und fördernd eingreifen. Was vom Leben ausgeht und dann wieder zum Leben hinführt, das allein ist lebendig und wirkt auch allein Leben erhaltend und Leben verjüngend.

W. L.

III.

„Über Gesundheitspflege der Schüler", und „was ist von ihr in den Lehrplan aufzunehmen?"

Motto: Erstes Gut ist dem Erdensohne, Gesundheit
Zweites, schön von Gestalt einherzuwandeln
Und das dritte, schuldloser Besitz
Aber das vierte, hold schwärmen in Freundeskreis.
Simonides von Keos.

(Schluß.)

2. Die Gesundheitspflege im Lehrplan.

In der neueren Zeit ist man von vielen Seiten gegen die angeblich zu große Stundenzahl aufgetreten. Manche Herabsetzung hat stattgefunden. Die wöchentliche Stundenzahl schwankt in den Elementarklassen zwischen 18 und 22. (Die Königliche Regierung zu Trier setzt sogar für die unterste Klasse 12 wöchentliche Stunden an), die Mittelstufe hat 28 — 30, die Oberstufe 30—34. In dem von dem preußischen Kultusminister (Falk) entworfenen Schulplan für Mittelschulen bewegt sich der Lektionsplan von der sechsten bis zur ersten Klasse zwischen 24 — 32 wöchentlichen Stunden. Diese Anordnungen sind langen, reiflichen Erwägungen entsprungen und entsprechen den Anforderungen, die eine vernünftige und objektive Hygiene an die Schule stellen kann.

Von großer Wichtigkeit ist die Verteilung einzelner Fächer auf dem Stundenplane. Zwei Fächer, die gleich stark das Gesicht in Anspruch nehmen, z. B. Zeichnen und Schreiben, dürfen nicht hinter einander liegen. Beim Rechnen muß es dem Lehrer zur Pflicht gemacht werden, daß er stets die Hälfte der Lektion auf Kopfrechnen zu verwenden hat. Die Notizbüchlein ꝛc. müssen endlich verschwinden. Liederhefte, Leitfäden in der Geschichte müssen das Diktieren auf ein Minimum beschränken. Im Wintersemester dürfen die Stunden für Lesen, Schreiben, Zeichnen weibliche Handarbeiten nicht zu Anfang des Vormittag- oder zu

Ende des Nachmittagunterrichts gelegt werden, weil diese Stunden bei Lampenlicht erteilt werden müßten. Der Beginn des Schulunterrichts ist jetzt fast allgemein für Stadt und Land im Sommer auf sieben und im Winter auf acht Uhr festgesetzt. Doch sollten die beiden untersten Klassen das ganze Jahr hindurch eine Stunde später anfangen. Dies ist um so leichter einzurichten, als die Stundenzahl dieser Klassen eine geringere als die der anderen ist. Für große Städte oder ausgedehnte ländliche Schulbezirke sollte der Nachmittagsunterricht im Sommer um drei Uhr beginnen, damit die Kinder ruhig nach Hause gehen und mit Muße, ohne Hast ihr Mittagsmahl verzehren können. Aus mehrjähriger Erfahrung können wir konstatieren, daß sich diese Einrichtung vorzüglich bewährt hat. Dazu kommt noch, daß dann im Sommer äußerst selten Hitzvakanzen erteilt zu werden brauchen.

Wenn in jüngster Zeit einige bequeme Lehrer und englisierte Boursiers für die Verlegung des Gesamtunterrichts auf den Vormittag plädiert und agitiert haben, so ist ihr Vorhaben, Gottlob! gescheitert an dem gesunden Sinn der Bevölkerung und an der Einsicht der Regierung. Einem Kinde eine sechsstündige Aufmerksamkeit zuzumuten, zeugt allein schon von dem Unverstande der Forderung. Und die doppelten Schulwege, die man dem Kinde ersparen wollte, sind ihm am zuträglichsten für die Gesundheit.

Nach jeder Stunde sind die Kinder einige Minuten in den Hof zu lassen und im Sommer während der Pausen die Fenster zu öffnen; daher müssen diese mit Windhaken versehen sein. Die paar geopferten Minuten werden doppelt wieder eingebracht durch die Frische, mit der die neue Lektion von Seiten des Lehrers und der Schüler beginnt. Wer in fünfzig Minuten nichts leistet, der leistet auch nichts in sechszig, und am gefährlichsten sind die geschäftigen Müßiggänger, die sich immer über Mangel an Zeit beklagen.

Im Vorstehenden haben wir gezeigt, wie man bemüht sein sollte, alle der Gesundheit schädliche Einflüsse von der Schule fern zu halten. Dabei kann aber nicht stehen geblieben werden. Denn die an ein Kind gestellten geistigen Forderungen würden

zu bedeutend sein, um ohne Nachteil auf die Dauer ertragen werden zu können. Dies bewog Lorinser in einem geharnischten Aufsatze „Zum Schutze der Gesundheit in den Schulen“* im Jahre 1836 sowohl gegen die geistige Überfütterung als auch über die körperliche Vernachlässigung der Zöglinge auf Gymnasien loszuziehen. In wohlwollendem Eifer ist er in manchen Stücken zu weit gegangen**; doch hat seine eindringliche Sprache die Geister aufgerüttelt und bewegt. Und im Jahre 1842 erfolgte auf Königliches Reskript die obligatorische Einführung des gymnastischen Unterrichts in den preußischen Schulen. Seitdem ist man in ganz Deutschland bemüht gewesen, diesen Unterricht so fruchtbringend als möglich zu gestalten. Hierin ging das Großherzogtum Hessen durch seine Zentralturnanstalt in Darmstadt unter der Leitung des trefflichen Spieß allen übrigen voran. Frankfurt a. M., durch sein ausgebildetes Mädchenturnen schon vor einem Vierteljahrhundert löblich bekannt, bildete seine Turnlehrer in Darmstadt. Denn grade der Mangel an guten Turnlehrern war es, und ist es noch heute, was die gute Sache am meisten verzögert hat. Ein guter Turnlehrer muß nicht allein die Übungen vormachen können, er muß auch wissen, welchen Einfluß sie auf die Muskulatur des Körpers haben. Daher ist Kenntnis des menschlichen Körpers geboten.

In der Zentralturnanstalt zu Berlin läuft ein theoretischer Kursus dem praktischen parallel. In letzter Zeit hat man sich, besonders durch die Bemühungen des Dr. Otto Jäger in Stuttgart, mit Eifer der griechischen Gymnastik zugewandt, besonders im Mädchenturnen, und dieses mit Recht. Sollen alle Teile des menschlichen Körpers harmonisch ausgebildet, der eine nicht auf Kosten des andern überbildet, verbildet werden, so müssen die Übungen, von den leichteren zu den schwereren, von den einfachen zu den zusammengesetzten fortschreitend, systematisch im Lehrplan geordnet und auf die einzelnen Klassen verteilt sein.

---

* S. Dr. K. Schmidt, Gesch. d. Päd. v. Dr. Wichard Lange 1876. S. 612—614.

** S. Dr. L. Wiese, Verordn. u. Gesetze. Berlin 1875. S. 134.

Lehrer, die planlos heute diese, morgen jene beliebige Übung machen lassen, schaden auf diesem Gebiete noch mehr, als auf dem geistigen. In jeder Stunde müssen durch Freiübungen sämtliche Teile des Körpers in Bewegung gesetzt werden. Dabei kann entweder mit den Füßen oder mit dem Kopfe begonnen werden; aber der ganze Körper ist planmäßig durchzuarbeiten. Die Geräte wechseln miteinander ab; doch ist in einer Stunde auch nur ein Gerät zu gebrauchen. Die Bravourstücke an Reck, Barren und Schwingel sind von dem Schulturnen ausgeschlossen.

Wenn man gar an die Athletik der Knaben denken möchte, so hat über diese Aristoteles alles gesagt, was nur über die Beurteilung derselben zu sagen ist. „Bis zum Alter der Mannbarkeit müssen nur leichtere Übungen gebraucht, eine zu strenge Diät und zu schwere und gezwungene Arbeiten müssen vermieden werden, damit nicht das Wachstum und die Ausbildung des Körpers eine Hinderung bekommen. Daß dieses in der That die Wirkung der schweren Leibesübungen sein könne, davon ist folgendes kein geringer Beweis. Unter der Menge der Sieger in den olympischen Spielen werden sich kaum zwei oder drei finden, die zugleich als Jünglinge und als Männer die Preise erhalten hätten; hiervon kann die Ursache keine andere sein, als daß sie durch die unaufhörlichen Übungen, die sie in ihrem Jugendalter vornahmen, die Kraft ihres Körpers für das männliche Alter schwächten." (Dr. J. Bintz, die Gymnastik der Hellenen. Gütersloh 1878. S. 98).

Auf dem Turnplatze muß gute Disziplin walten. Die Schüler, in Riegen geordnet, sind so aufzustellen, daß sie vom Lehrer leicht zu übersehen und ihre Übungen zu kontrollieren sind. Den Riegen beigegebene Vorturner helfen die Ordnung aufrecht erhalten, entheben aber den Lehrer nicht seiner steten Verantwortlichkeit.

Bei Mädchen tritt das Geräteturnen in den Oberklassen zurück; Schrägleiter und Schwebekante können noch benutzt werden. Frei- und Ordnungsübungen, Reigen und Spiele bilden hier das Pensum. Schamhaftigkeit ist die Forderung, vor der alle andern zurücktreten müssen. Die Menstruation ist zu be-

achten und der Turnunterricht bei schwächlichen Kindern auszusetzen. Wird in diesem Falle das Kind einmal von der Mutter zu Hause gehalten, so muß der Lehrer Vorsicht üben und nicht in rüder Weise den letzten Grund des Fehlens zu erforschen suchen. Daher sind junge ledige Männer von diesem Unterricht in den Oberklassen auszuschließen. Dispensiert von dem Turnunterricht können nur diejenigen Kinder werden, die ein ärztliches Zeugnis beibringen. Mit Linkischen und Unbeholfenen sei man nachsichtig — keine Exklusion —, sie bedürfen am meisten der körperlichen Übungen.

Ist keine Turnhalle vorhanden und muß daher das Turnen im Sommersemester im Garten abgehalten werden, so ist besonders bei Mädchen Rücksicht darauf zu nehmen, daß nicht auf nassem Boden geturnt werde, besonders nicht im Früh- und Spätsommer. Uns sind Fälle bekannt, daß Mädchen, die „unwohl" waren, infolge Turnens auf nassem Boden lebensgefährlich erkrankten. In zweifelhaften Fällen lasse man die Turnstunde einmal mehr ausfallen, als die Gesundheit eines Kindes zu gefährden.

Eine schöne Einrichtung in Frankfurt am Main ist die, daß die Knaben der niederen Schulen gegen ein geringes Entgelt von einem Lehrer, der für diese Funktion extra von der Stadt honoriert wird, zum Baden geführt werden. Alle erhalten Unterricht im Schwimmen. Es ist schade, daß die Mädchen dieser Wohlthat bis jetzt noch entbehren. Für das Baden und Schwimmen müßte in Deutschland noch mehr gethan werden, besonders auf dem Lande.

Als ein weiteres, wenn auch nicht direkt, so doch indirekt die Gesundheit förderndes Lehrfach ist die Diätetik. In dem Wintersemester des letzten Schuljahres hat der naturkundliche Unterricht mit Belehrung über den Bau des menschlichen Körpers abzuschließen.

An die Beschreibung über den Bau des Auges schließen sich die Belehrungen über Kurzsichtigkeit, Augenentzündungen, Erblindung durch liederliches Leben u. dgl. m. an. Dem Kinde muß der Körper als der Tempel des unsterblichen Geistes vor-

geführt werden, den es rein und heilig halten muß; denn wer sich selbst Schaden thut, ist billig ein Erzbösewicht. — Dabei verweise man die Kinder, um mit Locke zu reden, auf diejenigen, die sich selbst ruiniert haben, sie sollen ihnen ein abschreckendes Beispiel sein. Daß dazu viel Takt gehört, sonderlich bei Mädchen, ist selbstredend.

Ferner müssen bei Besprechung der Arterien, der Lungen, des Magens, der Gedärme, der Haut, der Muskeln, Sehnen und Knochen kurze aber faßliche Erklärungen, gegeben werden über arterielle und venöse Blutung, über Schnitte, Stiche, Risse, Quetschungen, Stöße, Schläge, Schußwunden, Verrenkungen, Sehnenbruch, Knochenbruch, Ausrenkung, Verbrennung, Verbrühungen, äußere Entzündungen, Diarrhöe, Cholera, Erstickung, Ohnmacht, Schlaganfall, Epilepsie, Krämpfe, Sonnenstich, Blitzschlag, Trunkenheit, Schreck, Ertränkung, Erhängung, Erfrierung, plötzlicher Tod und deren Behandlung bis zur Ankunft des Arztes. In Landschulen sind diese Beobachtungen noch wichtiger als in Stadtschulen. Denn es giebt viele tausend ländliche Ortschaften, welche in der traurigen Lage sind, Arzt und Apotheke nicht vor Ablauf mehrerer banger Stunden erreichen zu können, während die plötzlich eingetretenen Unglücksfälle dringend Hülfe fordern, oder mit jeder Stunde die Gefahr für das Leben wächst, oder die Angst des Kranken und seiner Umgebung sich steigert. Doch hebe der Lehrer stets hervor, daß in allen bedenklichen Fällen nach dem Arzte geschickt werden muß; sonst bildet er allwissende Nichtskenner, die später Pfuscher medicinae werden.

Es sind in den letzten Jahren auf diesem Gebiete vorzügliche volkstümliche Schriften erschienen, daß sie nicht genug empfohlen werden können. Auch ist der Preis ein so niedriger, (durchschnittlich 50 Pf.), daß es einem Lehrer gewiß nicht schwer halten wird, diese nützliche und interessante Lektüre in seinem Dorfe zu verbreiten. Es seien angeführt:

Dr. G. Wasmann, „Bevor der Arzt kommt". Berlin, 1880, bei Freund u. Jäckel Preis 50 Pf.

Dr. A. Smee, „Die erste Hülfe bei Unglücksfällen". Berlin, bei Münchhoff. Preis 50 Pf.

Dr. M. Dyrenfurth, „Die Gifte und Gegengifte zugleich mit Rücksicht auf gewerbliche Vergiftungen". Berlin, bei Münchhoff. Preis 1 M. 50 Pf.

Dr. M. Dyrenfurth, „Die Parasiten des Körpers". Berlin, bei Münchhoff. Preis 1 M.

Die Naturkunde muß in den Dienst der Gesundheitspflege gestellt und der Lehrplan danach eingerichtet werden.

Das Tierreich ist nach natürlichem System in Hauptrepräsentanten dem Schüler niederer Schulen vorzuführen. Besonders eindringlich in Bezug auf unser Thema sind diejenigen Tiere zu behandeln, die dem Menschen gefährlich werden können. Dabei ist natürlich wieder auf die Gegend Rücksicht zu nehmen, in welcher der Lehrer unterrichtet. Maßhalten ist hier dringend geboten. Denn der Forderungen sind viele, die an die Volksschule gestellt werden, und die Zeit ist kurz, und man braucht auch nicht alles zu wissen.

Wir nennen folgende Tiere, die in den Lehrplan jeder Schule aufgenommen sein müssen und ausführlich zu behandeln sind.

1. Der Hund — die Hundswut; 2. Die Katze — ihre Heimtücke, besonders in gereiztem Zustande; du sollst kein Tier reizen; 3. Das Schwein — seine Gefräßigkeit und Gefährlichkeit für in der Wiege liegende Kinder; 4. Der Rabe und die Elster — ihre Gefährlichkeit im gezähmten Zustande für schlafende Kinder; 5. Die Vipera berus als einzige Giftschlange Deutschlands und dabei die Behandlung Gebissener vor Ankunft des Arztes; 6. Die Biene und die Hornisse nebst Belehrung über die Heilung ihrer Stiche; 7. Pediculus capitis, Limex und Pulex irritans sind eingehend zu behandeln, mit Ernst, ohne jene einfältige Furcht vor der Nennung ihrer Namen. Sie sind Geschöpfe Gottes wie alle andern. Über diesen Punkt sagt Altmeister Bacon (v. Kirchmann, Novum Organon I, 120): Was nun den Nutzen der Dinge anlangt, so gehören häßliche Dinge, für deren Nennung, wie Plinius sagt, man erst um Erlaubnis bitten muß, eben so gut in meine Naturgeschichte wie die schönsten und kostbarsten. Die Naturgeschichte wird davon

nicht beschmutzt. Die Sonne bringt ebenso in die Paläste wie in die Kloaken, ohne sich zu beschmutzen, und ich will nicht ein Kapitol oder eine Pyramide dem menschlichen Stolze erbauen und weihen, sondern ich will einen heiligen Tempel nach dem Muster der Welt in dem menschlichen Geiste begründen; deshalb folge ich auch jedem einzelnen Gegenstande. Was des Seins würdig ist, ist auch des Wissens würdig; denn das Wissen ist das Bild des Seins, und das Gemeine hat Dasein wie das Schöne." 8. Die Aasfliege. 9. Ascaris lumbricoides und A. vermicularis — Symptome für ihr Vorhandensein und ihre Verbreitung. 10. Taenia solium, Bothriocephalus und die Finnen. 11. Die Trichinen, — Warnung vor rohem Schweinefleisch und das Beleckenlassen von Hunden! 12. Hirudo medicinalis. — Aus dem Pflanzenreiche sind unter allen Umständen die in dem Kreise und der Provinz vorkommenden Giftpflanzen zur genauen Kenntnis zu bringen. Sie müssen möglichst in natura der Klasse vorgezeigt werden und sind, z. B. die ächte Petersilie und die Hundspetersilie, der Pastinak und der Schierling genau mit einander zu vergleichen. Bilder, und seien es auch die besten, gleichen Photographien, sie bringen uns bekannte Personen in Erinnerung, aber unbekannte darnach zu suchen, dazu gehört schon ein Fachmann. Von Giftpflanzen müssen in dem Lehrplan aufgenommen werden: 1. Conium maculatum. 2. Aethusa cynapium. 3. Cicuta virosa. 4. Datura stramonium. 5. Hyoscyamus. 6. Atropa belladonna. 7. Solanum nigrum und dulcamara. 8. Nicotiana. 10. Solanum tuberosum, gefährlich im Frühjahr in keimendem Zustande, deshalb müssen in dieser Zeit die Knollen immer geschält werden. Im Anschluß daran die Bereitung des Branntweins und seine zerstörende Wirkungen auf Leib und Seele. 11. Colchicum. 13. Paris quadrifolia. 14. Das Mutterkorn. Bezüglich der Schwämme muß den Kindern gesagt werden, daß sie überhaupt keine essen sollen, weil sie so leicht zu verwechseln sind. Fliegenschwamm und Täubling können beschrieben werden. In der Volksschule sind die lateinischen Namen ausgeschlossen, und sind die Pflanzen so zu benennen,

wie dies in der betreffenden Gegend vom Volke geschieht, vorausgesetzt, daß die Namen nicht anstößig sind. — Von dem Mineralreich sind die Brenze eingehend zu behandeln und ist aufmerksam zu machen auf die zerstörende Wirkung der Kohlensäure. Gashahnen, Ofenklappen schließen! Petroleum explodiert leicht! Vorsicht beim Anstreichen von Schwefelhölzchen; denn Phosphor vergiftet das Blut; Schwefelsäure.

Von den Metallen ist eingehend zu behandeln: Quecksilber, Schwefelquecksilber (Zinober) die zerstörenden Wirkungen der Quecksilberoxyde auf Tier- und Pflanzenleben (Speichelfluß). Blei, Kupfer, Messing und ihre Oxyde, essigsaures Kupferoxyd (Grünspan), das unvollständig verglaste Bleioxyd auf nicht gut ausgebrannten Töpferwaren der Kochgeschirre, Legierungen von Blei und Zinn ꝛc.; auch ist der Blausäure zu erwähnen und dabei der Unsitte mancher Kinder zu steuern, die innersten Kerne des Steinobstes, besonders der Zwetschen zu essen.

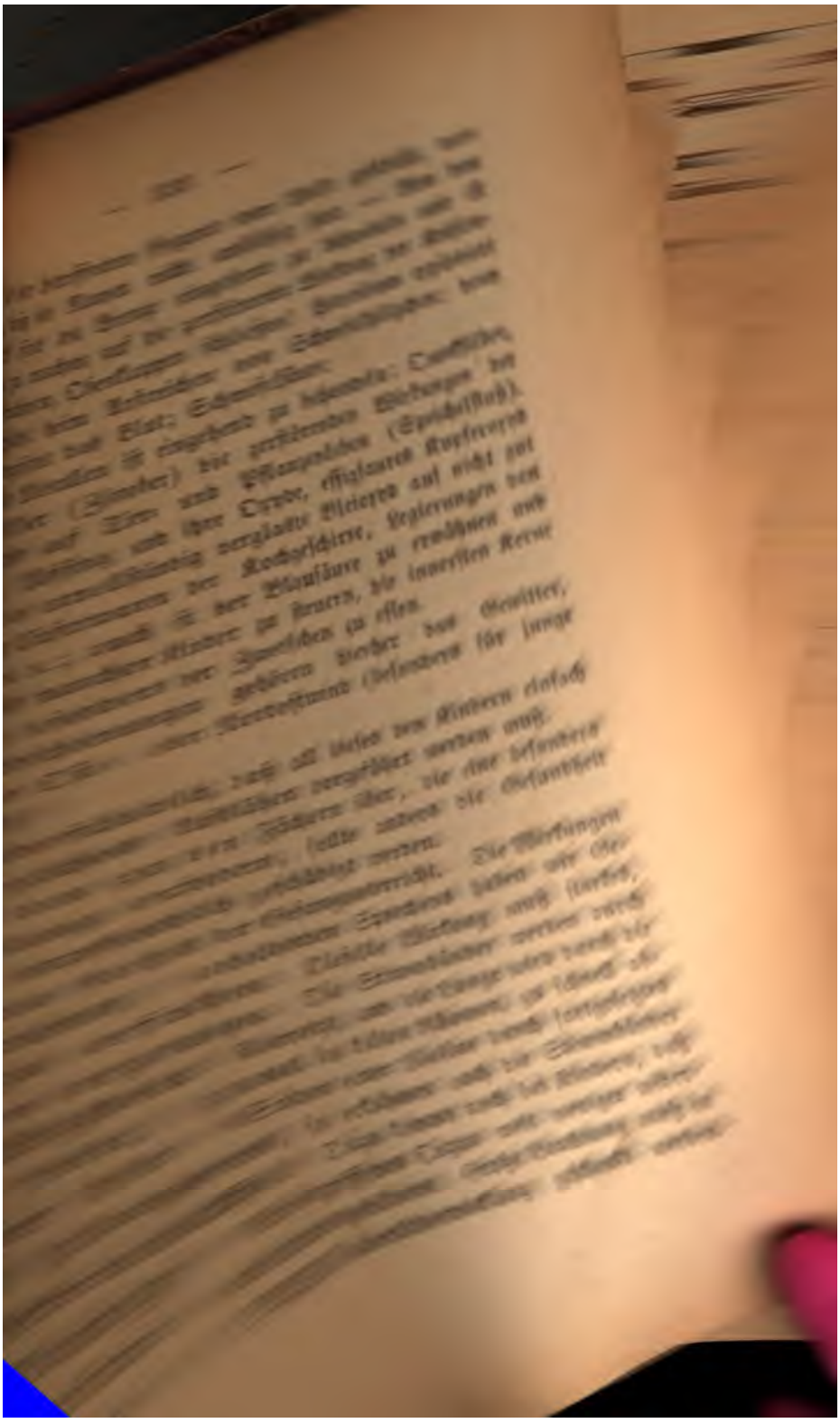
Von Lufterscheinungen gehören hierher das Gewitter, scharfer, trockner Ost- oder Nordostwind (besonders für junge Kinder gefährlich).

Es ist selbstverständlich, daß all dieses den Kindern einfach und klar, ohne jegliches Aufblähen vorgeführt werden muß.

Gehen wir nun zu den Fächern über, die eine besonders einsichtige Behandlung erfordern, sollte anders die Gesundheit der Jugend nicht empfindlich geschädigt werden.

In erster Linie steht der Gesangunterricht. Die Wirkungen übermäßigen Schreiens, anhaltenden Sprechens haben wir Gelegenheit täglich zu erfahren. Dieselbe Wirkung muß starkes, anhaltendes Singen erzeugen. Die Stimmbänder werden durch zu starke Stimmthätigkeit überreizt, und die Lunge wird durch die stark einströmende Luft, zumal in kalten Räumen, zu schnell abgekühlt. Wie aber die Saiten einer Violine durch fortgesetztes Anspannen zuletzt platzen, so erlahmen auch die Stimmbänder durch zu starken Gebrauch. Dazu kommt noch bei Kindern, daß ein in der Entwicklung begriffenes Organ weit weniger widerstandsfähig ist, als ein ausgebildetes. Große Beachtung muß in dieser Beziehung der Pubertätsentwicklung geschenkt werden.

nicht beschmutzt. Die Sonne bringt ebenso in di
in die Kloaken, ohne sich zu beschmutzen, und ich
Kapitol oder eine Pyramide dem menschlichen S
und weihen, sondern ich will einen heiligen Tem
Muster der Welt in dem menschlichen Geiste begrü
folge ich auch jedem einzelnen Gegenstande. We
würdig ist, ist auch des Wissens würdig; denn d
das Bild des Seins, und das Gemeine hat Do
Schöne." 8. Die Aasfliege. 9. Ascaris lumb
A. vermicularis — Symptome für ihr Vorh
ihre Verbreitung. 10. Taenia solium, Bothrio
die Finnen. 11. Die Trichinen, — Warnung
Schweinefleisch und das Beleckenlassen von Hunden!
medicinalis. — Aus dem Pflanzenreiche sind un
ständen die in dem Kreise und der Provinz vorko
pflanzen zur genauen Kenntnis zu bringen. Sie
lichst in natura der Klasse vorgezeigt werden u
die ächte Petersilie und die Hundspetersilie, der
der Schierling genau mit einander zu vergleichen.
seien es auch die besten, gleichen Photographien, s
bekannte Personen in Erinnerung, aber unbekann
suchen, dazu gehört schon ein Fachmann. Vor
müssen in dem Lehrplan aufgenommen werden
maculatum. 2. Aethusa cynapium. 3. C
4. Datura stramonium. 5. Hyoscyamus.
belladonna. 7. Solanum nigrum und dulcama
tiana. 10. Solanum tuberosum, gefährlich in
keimendem Zustande, deshalb müssen in dieser Ze
immer geschält werden. Im Anschluß daran die
Branntweins und seine zerstörende Wirkungen auf
11. Colchicum. 13. Paris quadrifolia. 14.
korn. Bezüglich der Schwämme muß den Kinde
den, daß sie überhaupt keine essen sollen, weil
verwechseln sind. Fliegenschwamm und Tä
beschrieben werden. In der Volksschule sind d
Namen ausgeschlossen, und sind die Pflanzen se



zu sistieren. Das Diktieren muß soviel als möglich eingeschränkt werden. Die zu schreibenden Strafarbeiten sollen mäßig im ganzen und im einzelnen sein; sie ganz abzuschaffen ist wohl kaum möglich. (? d. R.) Für schöne Zier- und Malschriften, vulgo Probeschriften ad hoc sollte dem Lehrer von Seiten der Behörde eine ernste Rüge statt eines Lobes erteilt werden. Das Schreiben auf Linienblättern, besonders in kleiner Schrift, ist eine Versündigung an der Jugend. Solche Forderungen sind nicht in den Lehrplan aufzunehmen. Ferner ist selbstverständlich, daß auf dem Stundenplane nicht mehrere Stunden auf einander folgen, in denen viel geschrieben wird, daß überhaupt thunlichst die Schreib- und Zeichenstunden in die Mitte oder an das Ende des Vormittags- oder zu Anfang des Nachmittagsunterrichts gelegt werden, auch besonders des Lichtes wegen. Endlich ist noch der Schiefertafel Erwähnung zu thun. Trotz des Sturmes, der in neuerer Zeit gegen sie gelaufen wird, wird sie sich doch noch lange in der Schule behaupten. Jedoch mögen folgende Punkte berücksichtigt werden. Die Schiefertafel darf nicht zu groß sein, darf nicht mit dem Heckmann'schen Netze bedeckt sein. Das Netz macht zu große Anforderungen an das Gesicht; deshalb beugen sich die Kinder zu sehr vor; die rote Farbe der Linien ist dem Auge sehr schädlich, denn sie erzeugt reflektierendes Licht. Die Schiefertafeln müssen öfter gründlich gereinigt werden, damit sie nicht glänzen. Bei künstlichem Lichte darf auf die Schiefertafel nicht geschrieben werden. Dies bezüglich sei noch erwähnt das Cirkular der Reg. zu Minden vom 8. Mai 1838 v. Rönne S. 647. Eine gekrümmte Haltung ist schon wegen der Verkürzung des Gesichtes und wegen Beengung der gedrückten Brust nicht zu dulden. Nachteilig ist auch der Gebrauch großer Schiefertafeln, weil, wenn der obere Teil derselben, besonders nach der linken Seite zu, beschrieben werden soll, der Arm sich ungemein verrückt, und der ganze Oberleib sich krümmt.

Wenn in dem Zeichenunterrichte die richtige Methode endlich befolgt wird, wie sie von Kumpa, Herdtle, Domschke, Tretau, vertreten und durch deren Zeichenwerke veranschaulicht ist, dann fallen die Miniaturbildchen, Landschaften u. dgl. weg; das Frei-

handzeichnen mit seinen starken, großen Konturen bildet den Kern dieses Unterrichts. Dadurch werden aber an das Gesicht nicht übermäßige Forderungen gestellt. In diesem Fache sollten die Kinder mit häuslichen Arbeiten nicht beschwert werden und besonders nicht gegen Ende des Schuljahres, um auf der Prüfung eine große Zeichnungenausstellung veranstalten zu können. Bei dem Unterricht in den weiblichen Handarbeiten müssen alle dekorative, feinere Stickfachen, die zu Familienüberraschungen ꝛc. benutzt werden, ausgeschlossen bleiben oder doch nur höchst selten zugelassen werden. Die Methode der Damen Schallenfeld und Weißenbach, die auch diesen Unterricht zum Massenunterricht gestaltet hat, schließt dergleichen Liebhabereien aus.

In den Stunden der drei letztgenannten Fächer ahme man die Manier der englischen Schulen nach: man lasse die Klasse zuweilen aufstehen und die Glieder recken. Armschwingen nach vorn — zu wagerechter und senkrechter Haltung — ist eine vorzügliche Übung.

Wo die weiblichen Handarbeiten bei künstlichem Lichte erteilt werden müssen, da wäre es besser, sie gänzlich aus der Schule zu verweisen und sie dem Hause zurückzugeben, dem sie durch unsere verwickelten sozialen Verhältnisse leider abgenommen werden mußten; deshalb sind und bleiben sie für die Schule ein notwendiges Übel.

Auch kann in einigen Unterrichtsfächern für die Gesundheit des Körpers noch direkt manches gethan werden, ohne daß dem positiven Wissen dadurch Abbruch geschähe. Denken wir an Naturkunde. Die Stunden für diesen Unterricht sollten, wenigstens eine die Woche, an den Schluß des Nachmittagsunterrichts gelegt werden. Dann könnte zuweilen eine Stunde zu einer Exkursion verwandt werden. Nur in der Natur selbst kann man die Kinder am besten zur Pietät ꝛc. ꝛc. gegen dieselbe anleiten ꝛc. Ähnlich kann auch im geographischen, geschichtlichen Unterrichte verfahren werden. (Rousseau, Salzmann).

Doch können alle diese wohlwollenden Anordnungen, welche die Schule getroffen, durch übermäßige Forderungen, die an die Kinder außerhalb der Schulzeit gestellt, illusorisch gemacht werden.

Es muß ein für alle mal als Regel gelten: Der Schwerpunkt des Lernens muß in die Schule verlegt werden. Schon Curtmann sagt (die Schule und das Leben): „Je weniger aber ein Lehrer in der Schule fertig bringt, desto mehr erwartet er von dem Privatfleiß der Schüler". Der Kernpunkt liegt in der Frage: Was sollen die häuslichen Arbeiten? Nach Stiehl, Zentralblatt 1874 p. 141 liegt der Hauptzweck der häuslichen Arbeiten darin, die Schüler zu selbständigem Arbeiten vorzubereiten. Nach diesem Grundsatz fielen häusliche Arbeiten für die unteren Klassen gänzlich weg, und für die Oberklassen wären wenigstens die technischen Fächer gänzlich ausgeschieden. Die häuslichen Arbeiten werden sich von den Mittel- bis zu den Oberklassen allmählich mehren müssen und zwar in dem Verhältnis, als diejenigen Unterrichtsfächer in den Vordergrund treten, welche das Denkvermögen entschiedener entwickeln. Bezüglich der Zeit, welche die häuslichen Arbeiten beanspruchen könnten, ist viel gestritten, aber bis heute noch kein endgültiges Resultat erzielt worden. Wiese auf S. 133 ff. sagt: „Die Aufgaben zu den häuslichen Arbeiten der Schüler müssen nach der größeren oder geringeren Schwierigkeit der betreffenden Gegenstände durch die Verschiedenheit des Standpunktes der geistigen Bildung und Befähigung in den einzelnen Klassen und selbst mit Rücksicht auf die individuellen Kräfte und Bedürfnisse der Mehrzahl der jedesmaligen Schüler abgemessen werden". Und weiter ebendaselbst: „Es ist bei Verschiedenheit der geistigen Fähigkeiten der Schüler, von denen der eine schnell, der andere langsam arbeitet, völlig unmöglich in Betreff der Zeit, die sie auf ihre häuslichen Arbeiten verwenden sollen, irgend eine genügende allgemeine Bestimmung zu machen". Auch sei verwiesen auf die höchst interessante Verfügung der Königl. Regierung zu Oppeln vom 4. März 1874: „Die häuslichen Arbeiten speziell in den Mädchenschulen" (Giebe S. 425 und 426). In dieser Verfügung ist als Maximum der Zeit für häusliche Arbeiten festgesetzt: Unterstufe täglich 1/2 Stunde, Mittelstufe 1 bis 1 1/2 Stunde, Oberstufe 2 Stunden täglich. Jedenfalls ist es

unabweisbare Pflicht des Ordinarius, seine Klasse vor Überbürdung durch manche junge, für ihr Fach schwärmende Himmelsstürmer zu schützen.

Und nun zu den Schulstrafen. Da es nicht leicht ist, einige 50—60 lebhafter Knaben oder schwatzhafter Mädchen an strengen Gehorsam zu gewöhnen, so werden, so lange eine Schule existiert, auch Strafen existieren. Es ist also zu untersuchen, welche Strafen anzuwenden sind, und welche nicht verhängt werden dürfen, weil sie der Gesundheit schädlich sind. Nach eingehender Prüfung vieler Ärzte haben sich körperliche Züchtigungen auf alle Teile des Körpers mit Ausnahme der flachen Hand als gesundheitschädlich erwiesen. Daher wird es geraten sein, daß sich jeder Lehrer von vornherein mit dem Grundsatz vertraut macht, überhaupt gar keine körperlichen Züchtigungen zu erteilen. Geht es aber einmal nicht anders, so denke er an Plato: Dieser ließ seinen Sklaven von seinem Neffen züchtigen, weil er momentan zu aufgeregt war. Ein anderer Strafmodus ist das Herausstellen. Hierbei zwingt aber die baldige Ermüdung der Muskeln zu allerhand fehlerhaften Stellungen; daher ist diese Strafe höchstens auf zehn Minuten auszudehnen. Ein Kind vor die Thüre zu stellen, es also von dem Unterrichte auszuschließen und im Winter der Kälte auszusetzen, ist sowohl von dem pädagogischen als hygienischen Standpunkte zu untersagen. Die einzigen, noch übrig bleibenden Strafarten sind Strafarbeit und Nachsitzen. Manche wollen auch die Strafarbeiten ganz verwerfen. Durch die oben aufgestellten Forderungen hinsichtlich der häuslichen Arbeiten, werden dieselben so eingeschränkt, daß sie kaum als eine nennenswerte Handhabe der Disziplin gelten können. So bleibt noch das zweckmäßigste und für die Gesundheit unschuldigste Strafmittel übrig, das Nachsitzen. Doch darf dies nicht über Mittag ausgedehnt werden und die Kinder ihrer Hauptmahlzeit berauben, auch im Winter, besonders nicht bei Mädchen, in die Nacht fallen. Am besten ist, sich die Kinder an den freien Nachmittagen, Mittwochs und Samstags kommen zu lassen. Daß das Nachsitzen nur unter Aufsicht des

Lehrers geschehen kann, ist selbstverständlich. (Siehe Giebe S. 445 die Strafe des Nachsitzens).

Bliebe noch die Frage zu erörtern, wie sich die Schule bei epidemischen Krankheiten zu verhalten habe. Stets hat der Lehrer ein wachsames Auge auf alle Krankheitserscheinungen zu richten. Verdächtig aussehende Kinder sind nach Hause zu schicken. Bei der jetzt so häufig vorkommenden Diphtheritis ist jedes Kind von der Schule auszuschließen, in dessen Familie diese Krankheit herrscht. Sind die Kinder des Lehrers selbst von dieser Krankheit befallen, so darf auch der Lehrer nicht in die Schule zugelassen werden. Nur gegen ärztliche Bescheinigung ist der Wiederbesuch gestattet. Schließlich sei noch verwiesen auf das sanitätspolizeiliche Regulativ vom 8. Aug. 1835. „Das Verhalten bei ansteckenden Krankheiten betr." (Wiese S. 139).

Halten wir nun auf Grund der aufgestellten Forderungen Rundschau in den deutschen Landen, so kann mit Befriedigung konstatiert werden, daß Regierung und Volk in Schulangelegenheiten in edlem Wettstreite das Gute wollen und nach Kräften fördern.

Benutzte Litteratur.

Dr. K. A. Schmidt, Encyklopädie, Gotha 1867; Dr. K. Schmidt, Geschichte der Päd. von Dr. Wichard Lange, Cöthen 1873; C. Kehr, Geschichte der Methodik, Gotha 1877; C. Kehr, die Praxis der Volksschule, Gotha 1877; Dr. L. Kellner, Erziehungsgeschichte in Skizzen und Bildern, Essen 1867; Dr. A. Baginsky, Schul-Hygiene, Berlin 1877; L. v. Rönne, das Unterrichtswesen des Preuß. Staates, Berlin 1855; Dr. L. Wiese, Verordnungen und Gesetze, Berlin 1875; Giebe, Verordnungen, Düsseldorf 1878; Prof. Ludw. Friedländer, Sittengesch. Roms, Leipzig 1864; Dr. Jul. Bintz, die Gymnastik der Hellenen, Gütersloh 1878.

Partenheimer.

IV.

Kirchlich-religiöse Zustände unserer Zeit und die Reform des Religionsunterrichtes in der Volksschule*.

Motto: „Die Wahrheit wird euch frei machen."

Während seiner achtjährigen Schulzeit genießt das Kind einen ebenso langdauernden Religionsunterricht, und zwar in einem Umfange, welcher dem jedes anderen Unterrichtsgegenstandes entsprechend erachtet werden muß. Setzt man nun dazu den Fall, daß das Kind im Übrigen in einer Sphäre des Sittlichen und Ehrbaren wandelt, so muß angenommen werden, es träte dasselbe Kind ausgerüstet mit einem solchen Schatz an hohen Gütern, welche die Religion involviert, aus der Schule und aus seiner Jugendzeit heraus, der die volle Befriedigung als reife Frucht ihm in den Schooß fallen lassen wird. Allein es wird das Kind ein Mann, und allmählich bekommt das Leben ein anderes Antlitz. Es tritt einmal das kritische Alter ein, in welchem der Geist nach fester Sicherheit strebt, da das Herz seine Form und seinen Charakter bekommt, und man sich für das ganze Leben, sei es zum Guten oder zum Bösen entscheidet. Mehr und mehr strebt dann der Mensch dem völlig befriedigenden Abschlusse einer Weltanschauung entgegen, bewußt oder unbewußt, gleichviel, und seine Stellung zur Religion wird dabei von größtem Einflusse sein.

Bei dem dermaligen Standpunkte, auf welchem die exakten Wissenschaften stehen, kann nun die Form, in welcher die Schule dem Kinde die Religion lehrte, wie ja auch lehren mußte, nicht mehr als imstande erachtet werden, dem Jüngling und Mann sicherer Halt und Anker zu sein bei dem „Sturm und Drang" nach dem Ziele einer abschließenden Weltansicht. Wir können doch in keiner Weise in Abrede stellen, daß sich in den religiösen und kirchlichen Zuständen unserer Tage viel Unbefriedigendes

* Unsere Stellung zu dieser sehr wichtigen Frage ist bekannt; wir nehmen aber keinen Anstand, auch der sog. unprotestantischen Richtung das Wort zu erteilen. D. R.

Strahlen erst möglich machte. Diese Thoren wüten gegen ihr eigenes Fleisch. Wir aber leben der Überzeugung, daß nichts anderes als das vielgeschmähte Christentum die Religion der Zukunft sein werde. Hartmann hat nicht recht mit der Behauptung, daß die moderne Bildung es denen, welchen sie zugänglich geworden ist, unmöglich machen müßte, gläubige Christen im vollen unentstellten Wortsinne zu sein. Wir sehen es, daß dies sehr wohl möglich ist; gerade die Gebildeten repräsentieren noch den stärksten Stamm der wahren Bekenner des Christentums. Aber, wird man sich dann fragen, wenn wir modernen gebildete Menschen noch Christen sein können, warum mag dann für die niederen, gar nicht oder wenig gebildeten Klassen diese Lehre keine Kraft der Anziehung mehr zu äußern? warum mag sie ihnen gar nicht mehr genügen, und warum wird stündlich und täglich der Haufe der Gleichgültigen, ja der Abtrünnigen größer, die sich doch gewiß zum größten Teile aus dem niederen Volke rekrutieren?

Bevor uns eine Antwort auf dieses Rätsel der Sphinx möglich sein wird, müssen wir uns erst das Nötigste vergegenwärtigen über die dermalige Stellung der lutherischen Theologen zu dem Bekenntnisse der Landeskirche. Nun, die Vermittelungstheologen aus dem Anfange und der Mitte unseres Jahrhunderts haben in dem redlichen Streben nach Versöhnung und Ausgleich zwischen Religion (insbes. dem Christentum) und der Wissenschaft ihre Mission erfüllt, und die Repräsentation ihrer Nachkommenschaft hat der Orthodoxie den Rücken gekehrt und einer liberalen Theologie Raum gegeben. Daß die Orthodoxie noch auf dem Programme sich behauptet, ändert an dem Umschwunge der Dinge nichts. Es sind die sogenannten Neuprotestanten, welche diesen herbeigeführt haben, die das Evangelium von Christo, wie dasselbe in der heiligen Schrift enthalten, lauter und rein zu verkündigen bekennen, die in wahrhaft reformatorischer Arbeit einer unbefangenen, vorurteilsfreien Wissenschaft die Religion Jesu zu immer lauterer Klarheit zu führen und ihr neue Bahnen in die Herzen zu öffnen sich bestreben, die endlich unter Protest gegen alle Trübungen und Hemmungen,

mit denen man im Laufe der Zeit der Religion Gewalt angethan hat, den ursprünglichen Gehalt des Christentums dem Volke wieder erschließen wollen. Es ist nun zu diesem Zwecke gar nicht notwendig mit dem Bekenntnis der Landeskirche zu brechen — denn wie sollten dann manche verordneten Diener des Wortes noch fernerhin vereint mit der zuständigen Regierung gehen können? — indessen stehen doch dieselben entschieden davon ab, die im Vertrauen echter Christen vollständig erschütterte Position der Bekenntnisse in verzweifelter und doch vergeblicher Anstrengung retten zu helfen. Nicht die Bekenntnisse sind das Vermächtnis des Erlösers, nein, die Religion, die aus seinem Herzen quillt. In der That gehen jene die Verpflichtung ein, das Evangelium von Christo, wie dasselbe in der heiligen Schrift enthalten und in der ersten, ungeänderten augsburgischen Konfession und in den übrigen Bekenntnisschriften der lutherischen Kirche bezeugt ist, lauter und rein zu lehren und zu verkündigen, verwahren sich jedoch allen Ernstes gegen etwaige Eingriffe in ihre Gewissensfreiheit und verlangen, daß dem eigenen Gewissen neben dem Bekenntnis Kompetenz zugesprochen werde.

Mit dem Neuprotestantismus ist ein thatsächlicher Fortschritt in der Entwickelung unseres kirchlichen Lehrsystems erfolgt; denn, während der Charakter der Orthodoxie mit involviert dem Laien die Religion in ihrem wahrhaften Wesen zu erlassen, ist diese moderne liberale Theologie gerade bemüht, den Einzelnen zu erfassen und zu gewinnen, aus Namenchristen Herzenschristen zu machen, was ihr nur gelingen kann, wenn sie im stande sein wird, unser Glaubensleben in dem Verhältnis tiefer zu fundieren, in welchem die Wissenschaften emporgestrebt sind. Und das ist allerdings ihr Ziel, arge Verketzerung aber das, wenn behauptet wird, der Neuprotestantismus sei eine Lehre nüchterner Oberflächlichkeit, der es nicht ernst genug nähme mit den tiefsten Fragen der Religion. Es ist gerade umgekehrt. Um wieviel die Welt im praktischen Leben während der letzten dreihundert Jahre vorwärts gekommen ist, um soviel ernster haben es die Vertreter des modernen Protestantismus zu nehmen, als dies zu Luthers Zeit notwendig gewesen ist. Und das ist

doch wohl eine große Aufgabe. Wenn sie aber nicht unternommen wird oder ihre Lösung nicht gefunden werden könnte, würden auch die Tage der Herrschaft unseres orthodoxen Bekenntnisses gezählt sein. Die Wissenschaft und die Politik gehen ihren Weg weiter unbekümmert um ihre Schwestern Religion und Sittlichkeit, und nur, wenn die Vertreter und Wächter der letzteren genau Schritt halten mit den Koryphäen jener beiden, wird ein gesundes Geistesleben walten können. Religionen werden, und werden heißt leben, und leben heißt sich entwickeln und gleichzeitig schaffen und wirken. Wie das gesamte Geistesleben der Völker, so befinden sich auch ihre religiösen Anschauungen und Lebensformen fortwährend im Flusse, suchen neue Ausdrucksweisen und Gestaltungen, und da ein Verharren bei derselben Lehrausprägung so unrätlich wie unmöglich ist, welche Religion wird sich daher der Aufgabe fortwährender besserer Ausgestaltungen im Verhältnis der Wirksamkeit der übrigen Lebensmächte verschließen dürfen? Keine, und folglich ist auch der Neuprotestantismus berechtigt. Ja nicht allein das, sondern er ist es auch, dem allein die Lösung der Aufgabe zugesprochen werden muß, unsern kranken Volksorganismus aus dem tiefsten Innern heraus gesunden zu machen, damit darnach neues Leben allen blühe und jedes Glied des großen Ganzen aus dem scharfen Streite zur Ruhe kommen und den Frieden finden könne, den die Welt nicht geben kann. Die Kritik der religiösen Vorstellungen ist nun einmal in das Volk gedrungen, und es kann sich nun nur noch darum handeln, sie zu leiten, damit nicht die Entdeckung der Widersprüche, welche der äußeren Form unvermeidlich anhaften, den Ungebildeten zu dem Leichtsinn verleite, mit der relativen Unwahrheit der Form auch den religiösen Inhalt überhaupt fortzuwerfen.

Darin gipfelt nun die praktische Mission des Neuprotestantismus, und was in Bezug auf die Reform des Religionsunterrichtes in der Schule geschehen muß, kann nur von ihm verlangt aber auch nur von ihm aus zu stande gebracht werden.

Die Mittel, deren sich derselbe bedient zur Vollendung

seines großen Werkes sind Wort und Schrift. Sein Wort wird gehört von der Kanzel herab, in öffentlichen Vereinsveranstaltungen, und auch die Schule soll und kann sich ihm nicht verschließen. Schon seit längerer Zeit unterscheiden die hervorragendsten Schulmänner innerhalb unserer Religion in Bezug auf Dogmen, Kultus und Sitte ein totes und ein lebendiges Material und verlangen, daß ersteres nicht mehr durch den Unterricht fortgeschleppt werde, sondern den Fachgelehrten und Geschichtsforschern überlassen bleiben möge, daß vielmehr nur das lebendige Material, was in der Gegenwart die Seelen der Konfessionsangehörigen nährt und erquickt, mit himmlischem Flügelschlage berührt und mit einem Strome göttlichen Wirkens durchrauscht, Gegenstand des Religionsunterrichtes in der Volksschule sein könne. Schon längst sind der Schule insoweit Konzessionen gemacht worden, als sie bei dem Religionsunterrichte das eigentlich Dogmatische durchaus in den Hintergrund treten, dafür das Erbauliche mehr walten lassen solle, daß sie das Wissen über Religion als etwas Objektiven gegenüber dem subjektiven Ergreifen der Heilswahrheiten seitens des Kindes mit Weisheit beschränken dürfe. Wenn zum Zwecke besserer Belebung des Religionsunterrichtes* verlangt wird, daß er sich das Prinzip der Anschaulichkeit mehr zu Nutze machen, daß er praktischer werden müsse, daß er eine Richtung auf das Apologetische nehmen und vielmehr das Ethische betonen solle, als es bis jetzt immer der Fall gewesen ist: so basieren dergleichen Forderungen auf Erkenntnissen, zu denen wir durch die ernsten Studien und schönen Errungenschaften des Neuprotestantismus gelangt sind. Mehr verlangt er auch nicht für die Schule (im Gegensatz zu dem Altprotestantismus), ja, es wird schon damit — hinsichtlich des apologetischen Elements — über die Schule hinausgegangen; denn in ihm gerade liegt einer der Haupthebel für jede Weiterführung und Tieferlegung der religiösen Erkenntnisse. Gleichwohl kann aber der Geist des Kindes zur Zeit des Austrittes aus der Schule nicht in der Weise kräftig und

* Siehe: Vorträge v. F. Dix Nr. 1. Leipzig 1872.

empfänglich erachtet werden, als daß er dem Verständnis für eine wissenschaftliche Zeitrichtung von so eminenter Bedeutung wie der Apologetik gemäß sein könnte. Wenn sie aber beschränkt in ihrer Ausdehnung und ihren Zielen und gestaltet nach dem Verständnis der Kinder einer oberen Klasse auch in unserer Volksschule einen Platz finden kann und soll, um wieviel größer müßte dann erst ihre Bedeutung für ein späteres Alter sein?

Im Wesentlichen will die theologisch-pädagogische Linke, fügen wir noch hinzu „die gemäßigte", nichts anderes, als einen Religionsunterricht, der dem gegenwärtig erteilten ganz ähnlich ist, nur daß er bei Beobachtung der im Vorübergehen eben gestellten Forderungen, in seinen Lehren den Charakter der Ausschließlichkeit nicht in der Art an sich tragen solle, daß gar keine Möglichkeiten für etwaige spätere Ausgestaltungen, will sagen Vertiefungen gelassen wären. Mit einem „konfessionslosen" oder sogenannten „allgemeinen" Religionsunterricht haben die rechten Protestantenvereinler nichts zu schaffen. Überdies frommt der Jugend nur eine „robuste Moral" und Lehre und sie muß, will sie einst auch zu der Tiefe der Erkenntnis und Lehre fortschreiten, wo sich das gebildete Mannsalter gegenwärtig befindet, auch da hindurchgedrungen sein, wo sich vor diesen Zeiten ihre Eltern und Ahnen befanden. Nur in Hinsicht der zu treffenden Lehrveranstaltungen würde der neue Geist eine faktische Änderung, am liebsten Abstellung postulieren und dieselbe betrifft das Zensieren und Examinieren. Es mag an dieser Stelle wiederholt werden, was als sehr Beherzigenswertes in dem bereits angezogenen Vortrag darüber gesagt worden ist: „Man kann doch nur nach Kenntnissen im Examen fragen, welche ihren Wert erst erhalten durch die Stellung, welche das Subjekt zu ihnen einnimmt; man verleitet aber das Kind unwillkürlich zu dem Glauben, daß das Wissen die Hauptsache sei und macht oft die höchst betrübende Erfahrung, daß an sich schlechte Schüler am besten antworten, stille bescheidene Naturen, die für religiöse Eindrücke am besten empfänglich sind, dagegen schweigen." Dazu kommt, daß durch die Wahrscheinlichkeit, in der Religion examinieren zu müssen, der Lehrer veranlaßt ist, mehr für das

sichere Vorhandensein gewissen gedächtnismäßig festzuhaltenden Stoffes Sorge zu tragen, als gut sein kann und notwendig wäre insofern nämlich, als das auf Kosten desjenigen Momentes stattfinden muß, was sich auf das Praktische und Erbauliche erstreckt. „Bei den Zensuren ist das Kind hinsichtlich der Religionslehre gänzlich aus dem Spiele zu lassen, da der Gegenstand nicht nur für die Kritik durch Ziffern zu erheben ist, sondern auch dem Zwecke des Religionsunterrichtes — Nahrung und Pflege des religiösen und sittlichen Gefühls — durch Sprüchelernen und Antwortgeben, worauf meistens die Zensur basiert ist, durchaus nicht genügend Rechnung getragen werden kann.

Auch von der Kanzel herab, sagten wir, wird die Lehre und das Wort des Neuprotestantismus gehört. Die Gemeinden, namentlich größere, greifen mit entschiedener Vorliebe nach Geistlichen vom linken Flügel, und es ist jedenfalls auch recht damit gethan, wenn es wahr ist, daß wir in einer Zeit der Krisis leben hinsichtlich der Stellung der Religion zu den übrigen Lebensmächten, und wenn die nur einer befriedigenden Lösung entgegen geführt zu werden vermag durch unsere liberale Theologie. Es muß den strebenden Kräften in der Gemeinde Gelegenheit geboten werden zu ihrer Erfüllung. Nun tritt aber eine Schwierigkeit ein, die schon arge Schäden gebracht hat, wie gegenwärtig noch bringt. Herrscht auch vieler Orten ein Verlangen nach freisinnigen Geistlichen, so ist aber mit der Herzuziehung solcher noch gar nicht eine Abstellung der Mißstände im religiösen Leben unseres Volkes gesetzt; denn wieviele sind ihrer wohl, die, nachdem mit ihnen seit dem vierzehnten Lebensjahre nicht wieder über religiöse Dinge gehandelt worden ist, die dann im Jünglings- und Jungfrauenalter sicherlich nur spärlich oder gar nicht darin weiter gefördert worden sind, wieviele sind ihrer wohl, die hernach im späteren Alter vermöchten, solche Prediger zu verstehen, die, weit entfernt von der Oberflächlichkeit unserer Orthodoxen, sich nicht mehr begnügen mit der Gleichgültigkeit der Laien im Dienste Gottes, wie es leider bisher nur zu häufig der Fall gewesen und noch der Fall ist,

sondern die „im Ernst und in der Wahrheit“ sich bemühen, hinabzusteigen in die „Tiefe des Reichtums, der Weisheit und Erkenntnis Gottes“ und bestrebt sind, das Volk ebendahin zu führen. Wer sich unbefriedigt wegwendet vom alten Protestantismus, wird ohne weiteres auch weder Verständnis, noch Empfänglichkeit für die Lehrausprägung des Neuprotestantismus haben, und Predigten in dessen Geiste werden entweder kaum den Eindruck etwas von dem bisher Gelehrten abweichenden Anderen, als etwas Neuen, oder gar den als etwas nicht wohl zu Verstehenden machen. — Ja, wenn das Publikum nicht so vielköpfig wäre! In welcher Stufenleiter aber vom Tagelöhner ab bis zum Professor der Wissenschaft und Kunst hinauf und wieder vom Kaiser und Könige bis zum Bettler herab gruppiert es sich doch? Und ein jeder will und soll Befriedigung in dem gehörten Worte Gottes finden können. Es läßt sich nicht in Abrede stellen, daß in der allzu großen Verschiedenheit der Individualitäten der Kirchenbesucher ein gewichtiges Moment liegt in Hinsicht der Schwierigkeit einer wohl einzurichtenden Predigt; aber das steht fest, daß überall da, wo nicht Gelegenheit geboten ist, eine solche zu hören, die dem Geiste der Zeit als angemessen erachtet werden kann, Leute, welcher weiter als die Durchschnittsmenschen vorgeschritten sind, lieber spazieren gehen oder den Sonntagsmorgen der Arbeit oder Lektüre widmen werden, als in die Kirche gehen, daß aber die weniger oder gar nicht Gebildeten (unser sogenannter vierter Stand) ebenso zu thun pflegen werden, bis nicht die Kluft zwischen dem Verständnis der Religionslehren, wie es die Schule ihnen mitgegeben hat und dem, welches dem neuen Leben des 19. Jahrhunderts entspricht, ausgefüllt worden ist. Ist nicht die verhältnismäßige Verödung unserer Gotteshäuser und Gottesdienste eine unbestreitbare Thatsache? Die Repräsentation der Gesellschaft und der Plebs verhalten sich, wenn nicht feindlich, so doch gleichgültig. Dürfen wir aber diese Erscheinung nicht allein auf Rechnung der doch sonst in vielen Stücken Lügen gestraften Annahme einer ausschließlich materialistischen Richtung unseres Zeitalters setzen, und haben wir die Überzeugung, daß das

Christentum seine Segenskräfte, die schon so lange in der Menschheit wirksam sind, ganz und gar noch nicht erschöpft habe, sondern sehr wohl noch im stande sei, unser Volk wieder zu erwärmen und zu gewinnen für das höchste der menschlichen Interessen, das religiöse: so muß auch notwendig gefordert werden, daß von seiten der kirchlichen Institute und derer, die damit in Verbindung stehen, mehr gethan werde zum Zwecke besseren Verständnisses und größerer Vertiefung in Rücksicht der Gestaltung unserer religiösen Verhältnisse. „Mache dich auf, werde Licht!“ Es wird dazu nicht erforderlich sein, daß der Laie ein Gelehrter werde; aber, so gewiß jeder Mensch, der überhaupt bildungsfähig ist, auch zu einem Lebensziel zu führen ist, das ihn befriedigen können muß, darf auch in einer Zeit der Krisis mit dem Kennzeichen der Unzufriedenheit, das nur zu oft bis zum Lebensüberdruß gesteigert erscheint, die leitende Klasse die Hände nicht in dem Schoß liegen lassen, sondern muß vielmehr rührig sein und schaffen, bis daß jeder Einzelne dahin gelangen könne, wohin er seiner geistigen Individualität entsprechend gebracht zu werden vermöchte. Da ist nun aber in einer Zeit wie der unsrigen, nichts gethan mit Worten, die das Gedächtnis festhält und das Herz nicht glaubt! Die Sonnen von da scheinen uns nicht, wo mit der Zugehörigkeit zur Kirche die Erlangung der Seligkeit gesetzt ist, und so muß eigenes Feuer uns erleuchten, damit die der jedesmaligen Intensität des Geistes der sehr verschieden gearteten Individuen angemessenen höchsten Blüten menschlichen Erkennens, Fühlens und Wollens in ihm eine Gestalt gewinnen. Da sind wir aber wieder auf Christus gekommen und verwiesen auf seine Lehre; es fehlt also durchaus nicht an der Sache, sondern nur an der geeigneten Form der Mitteilung.

In welcher Weise die Schule vermag, Stellung zu nehmen zum Vorteil der Richtung des neuen Geistes, ist zum Teil schon erörtert worden; nur etwas noch dazu und zwar in Erinnerung an die Forderung, der Religionsunterricht in der Volksschule müsse eine Richtung auf das Apologetische nehmen. Es muß das nämlich mit allem Nachdruck verlangt werden, und zwar,

damit endlich einmal klar erkannt und mit Macht gefühlt werde, daß nicht die Philosophie und nicht die Pädagogik, noch gar die Naturwissenschaften, aber auch nicht ein Gemisch aus diesen dreien und etwaigem Anderen die Religion ersetzen könne, daß aber diese das höchste aller menschlichen Interessen ist, in welchem alle anderen (das intellektuelle, ethisch-politische und das ästhetische) ihre Erfüllung finden, daß mit und in ihr das Leben erst einen Wert bekommt und der Einzelne eine Bedeutung für die Allgemeinheit des Universums, daß ohne sie dem Leben nur das Prädikat des Vegetierens zukommen kann und Finsternis die Lande erfüllt, in denen man sich von ihr abwendet. — So würde es nun wesentlich Aufgabe der Apologetik sein, in der Schule zuerst ganz sichere Begriffe zu gewinnen über Wesen und Wahrheit der Religion, im Gegensatz zu den anderen Lebensmächten und Interessen (wie der oben genannten), sodann über Wesen und Wahrheit des Christentums gegenüber den übrigen geschichtlichen Religionen, und am Ende über Wesen und Wahrheit des Protestantismus (neben Katholizismus, Kalvinismus ꝛc.) Die Religion soll nicht immer das Aschenbrödel sein und den weltlichen Schwestern nachstehen. Und dem Christentum sollen nicht immer nur unendliche Segensströme abgezapft werden, ohne daß auch die Anerkennung dessen mit Namen erfolgte. Und der Protestantismus soll nicht mehr bloß in der That der Träger des neuen Geistes sein, ohne daß aber seine Parole das Banner des neuen Geistes sichtlich schmückte. Da nun der Mensch soweit gekommen ist, daß er sich von den Tieren wesentlich unterscheidet, und der Christ, insbesondere aber der Protestant sich freuen darf, der höchsten menschlichen Bildung teilhaftig werden zu können, will er, trotzdem er doch von den Errungenschaften selbst, von der Sache, nichts hergeben mag, die Quellen verleugnen, aus denen ihm seine Erhabenheit und Würde floß?

Hier muß nun der Religionsunterricht mit aller Kraft einsetzen, das heißt, er muß eben erteilt werden mit steter Richtung auf das Apologetische, welchem Moment sich in dem eben Gesagten ein weites Feld ausgebreitet hat. Damit, daß der edle Kern der Religion in seinem edelsten Teile, dem

Christentum und Protestantismus sich den einzelnen Bekennern nach seinem Wesen als die Wahrheit erwiesen hätte, wäre gewiß unendlich viel gewonnen, und es bedürfte darnach nur der Herbeiführung eines besseren Verständnisses, beziehentlich Würdigung unserer spezifischen Urkunden und Bekenntnisschriften, um mit Sicherheit annehmen zu können, daß wir einer befriedigenden Lösung der religiösen Krisis und zu sehender Klärung der trüben Wogen unbefriedigter Geister im Allgemeinen entgegengehen würden. Mit Recht erkennen wir unserer heiligen Schrift zu authenti, perspicuitas und sufficientia und meinen damit, sie sei in Rücksicht der Autoren verläßlich, der Lehre klar und deutlich und des Umfangs ausreichend. Dabei darf aber nun nicht vergessen werden, daß sie, soweit ihr Inhalt auch göttlich und der Hauch und der Einfluß des göttlichen Geistes unverkennbar ist, wir in ihr doch keine inspiratio rerum ac verborum vor uns haben, sondern sie, in eine Form gefaßt, auch das Wesen und den Charakter des Irdischen, Menschlichen, will sagen Unzulänglichen in Hinblick auf Ort und Zeit ihrer Geltung und Herrschaft an sich trägt. Was droben ist, ist zur Erde gekommen und hat, soweit es dem Ohr und Auge bemerkbar und faßlich und für alle Zukunft gesichert werden konnte und mußte, eine menschliche Gestalt angenommen. Die menschliche Seite der Schrift aber bleibt das, was der vernünftigen und vorurteilsfreien Forschung unterworfen und als fort und fort zu berichtigend und zu klärend erachtet werden muß. Da finden sich Ungenauigkeiten entweder bei summarischen Berichten, also auf Kosten der Ausführlichkeit, oder bei Ausschmückungen, etwa poetischen Charakters, also zum Vorteil der Detailschilderung und Vollständigkeit. Da sind gewisse Partieen reichlich bedacht durch mehrfach vorhandene gleiche und ausgiebige Erzählungen; anderwärts lassen sich Lücken nicht wegreden und ausfüllen. Manche Teile sind nachweislich verloren gegangen; andere tragen unverkennbar den Charakter späterer Zusätze, eingeschobener Glossen späterer Abschreiber; ja auch Widersprüche, die keine Exegese haben wird, fehlen nicht. Bedenken wir dazu, daß die Originale nicht auf uns gekommen sind, die ältesten Hand-

schriften, die uns vorliegen, immerhin nur bis in das 4. Jahrhundert zurückreichen und wir gegenwärtig viele tausend Lesearten zählen!

Allein, dies alles kann man wissen, ohne an der auctoritas, die man der heiligen Schrift bisher bewahrt hat, und die ihr von der zuständigen Wissenschaft bis in alle Zukunft bewahrt werden wird, auch nur einen Finger breit rütteln zu müssen; denn alle die Stellen, die als unzulänglich erkannt worden sind, beziehen sich durchaus auf den peripherischen Bereich der Lehre und nicht auf den des Zentrums, weshalb wir unserm Buch der Bücher im ganzen das Prädikat der Integrität zusprechen. — Die Bekenntnisse behaupten für ihre Zugehörigen mit Recht den nächsten Rang nach der heiligen Schrift, indessen, als eigenstes Werk der Menschen haben sie im Grunde nur ein entlehntes Recht und einen zeitalterlichen Wert, weshalb sie lokalen und temporalen Verhältnissen entsprechenden Ausgestaltungen zu unterwerfen sind, was nach Maßgabe des Bedürfnisses auch notwendig geschehen muß, soll anders nicht ihr Wert gänzlich in Mißkredit kommen.

So klingt denn die Rede über die Würdigung der urkundlichen Denkmäler schon etwas anders, als wie die Unterweisung in der Schule davon sagt. Wenn nun das Wort der Kritik, wie schon gesagt wurde, unvermeidlich auch in das Ohr des Laien dringt, dem einen früher, dem andern später, so meinen wir, das könne nur ohne Schaden geschehen, wofern schon der systematische Religionsunterricht Gelegenheit böte, ein der individuellen Auffassungskraft der Schüler entsprechendes Verständnis vorurteilsfreier, ernster Kritik anzubahnen, damit zum allerwenigsten klar werde, daß in eine menschliche Hülle das Göttliche gefaßt ist, und daß eben nur ohne nicht zu besiegende Schwierigkeiten Menschliches das Göttliche tragen kann. Und dann würde sicherlich nicht mehr das Göttliche mit dem Menschlichen verworfen werden, wie man das Kind mit dem Bade ausschüttet. Dann müssen die Schmähreden und Lästerungen der Religionslehre und des Christentums als Humbug, Irrlehren und von Pfaffen fabrizierter Leimruten zum Zweck

des Gimpelfanges (Voltaire-Friederizianiſches Zeitalter) verſtummen; wenigſtens werden unſere Religionslehrer dann nicht mehr immer Vorwürfe zu befürchten haben von ſeiten ihrer einſtmaligen Zöglinge, als hätten ſie dieſe wider beſſeres Wiſſen nicht die Wahrheit gelehrt. Dann wird der ſchreckliche Abgrund des Zweifels, der in der That nur zuviel unſerer Konfeſſionsangehörigen verſchlingt, überbrückt erſcheinen, und die Geretteten ſelbſt werden ſicher bei auch nur auskömmlichen Mitteln mit wahrer Befriedigung den Lauf der Welt vor ſich gehen ſehen, und jeder, ſoviel ihm zugeteilt iſt, zu der Vollendung des Ganzen beitragen. „Es wird ein Hirt und eine Herde werden."

Wohl ſind wir mit den letzten Forderungen bereits über die Schule hinausgekommen; denn, wie viele Sachen erſt lehrbar werden für einen bis zu einem ganz genau zu beſtimmenden Grade gebildeten Verſtand, ſo kann auch freiere Exegeſe nur einem Alter fruchtbar werden, das über dem des 13-, 14jährigen Chriſtenmenſchen draußen liegt. Da wir nun aber thatſächlich kein Inſtitut beſitzen, welches in der gewünſchten Weiſe an die in der Schule abgeſchloſſene Religionslehre und Bibelerklärung weiter knüpfte und ſyſtematiſch fort baute, ſo bleibt nichts anderes übrig als zu verlangen, die Schule müſſe, wenn auch eine ſyſtematiſch-wiſſenſchaftliche Kritik nicht geboten werden kann (wie ja auch nicht ſoll), doch dem Geiſte kritiſcher Schriftauslegung Recht und Billigung verſtatten, der eigentlichen Bibelerklärung überhaupt neben dem Katechismusunterricht mehr Berückſichtigung angedeihen laſſen, als wie es gegenwärtig geſchieht und während der Zeit des Konfirmandenunterrichts unter allen Umſtänden vorbereiten auf die Stürme, welchen die jungen Gläubigen nimmermehr ausweichen können. Mit Recht liegt die Erteilung dieſer letzten Unterweiſungen in der Religion in den Händen der verordneten Diener des Wortes; ihnen kommt alſo zum guten Teil die Verantwortung dafür mit, daß die ihnen vertrauten Kinderſeelen im ſpäteren Alter nicht verloren gehen. Werden ſie, wie es den Zeiten gemäß, und ſoweit es thun[illegible] iſt, das apologetiſch-kritiſche Moment in ihrer Lehre w[illegible] laſſen, zudem, wenn ſie auch wegen der immer noch zu beſchrä[illegible]

Fassungskraft der Zöglinge einen vollständigen Abschluß der Weltansicht nicht herbeizuführen vermögen, doch aber das Interesse jedes Einzelnen an seiner religiösen Weiterbildung wach zu erhalten und zu erstarken im stande sein, dann müssen sie auch aller der ihnen zukommenden Verantwortung quitt erachtet werden. Um recht Ersprießliches wirken zu können, sollte der Konfirmandenunterricht bedeutend verlängert werden, am besten über die gesetzliche Schulzeit hinaus — vielleicht in den Fortbildungsschulunterricht hinein! Doch dieses Institut steht noch auf zu schwanken Füßen, als daß es sich empfehlen dürfte, ein neues Moment hineinzutragen, beziehentlich ein altes mit einem neuen zu vertauschen. Bedenken wir indessen, daß gerade das Alter unserer halbwüchsigen Jugend dasjenige ist, an welchem unser gesamter Volksorganismus laboriert, so wird wenigstens der Gedanke Beachtung verdienen. —

Unstreitig ist gegenwärtig der Übergang aus der Schule in die Kirche noch ein Sprung; der muß beseitigt werden, und wenn das jetzt unmittelbar noch nicht leicht thunlich ist (etwa durch ein Spezialinstitut mit der Tendenz der Pflege religiöser Interessen in systematischer Weise), wenigstens durch den letzten Schulunterricht soweit ausgeglichen werden, daß eine zeitgemäße Theologie ihrer Zeit mehr und mehr verständlich werden könnte.

V.

Pädagogische Quellenschriften.

Hauptgesichtspunkte, aus welchen ein Schullehrer-Seminar anzusehen ist.

Eine Rede, gesprochen am Tage der Einweihung des Schullehrer-Seminars zu Mörs.

Von Adolph Diesterweg.

Wenn nach langer Irrfahrt, überstandenen Beschwerden und glücklich überwundenen Gefahren der Schiffer endlich den ersehnten Hafen erreicht, so vergißt er, in der Freude des Herzens, alle

Gefahren des Sturmes und der Klippen, welche dem Schiffe und der Mannschaft den Untergang droheten, alle erduldeten Leiden und Widerwärtigkeiten, nur dem Glücke des Augenblickes lebend, und mit den erprobten Gefährten die gefahrvollsten Momente der Fahrt in heiterem Ernste nochmals durchdenkend. Für den rüstigen Schiffmann, dessen Kraft sich bewährt hat im Sturme und dessen Hand am Steuer nicht wankte, selbst als der Polarstern Bewegung anzunehmen schien, und die Magnetnadel unerklärliche Abweichung zeigte — für einen solchen rüstigen Seemann hat die Erinnerung an die gefahrvolle Brandung eine freudig erhebende und den Mut stählende Kraft. Doch nicht lange weilt er in der Vergangenheit; in ihr sucht er nur Belehrung für die kommende Fahrt, um zu vermeiden die begangenen Fehler in der Konstruktion, Belastung und Steuerung des Schiffes; zu vermeiden die Irrtümer in der Berechnung der Länge und Breite des Ortes, wo er sich zu finden glaubte; zu vermeiden die aus der Abweichung der Magnetnadel und dem Zuge der Log-Linie gezogenen falschen Schlüsse. Nur die Begründung eines festen geregelten Ganges in der kommmenden Zeit fesselt seine Aufmerksamkeit, das ganze Nachdenken aufbietend, Mannschaft und Welle mit Kraft zu beherrschen, und mit Sicherheit zu erreichen den Hafen, das fernere Ziel der Reise.

Gleich diesem Schiffer gebe ich an dem heutigen Tage, der mich, trotz allen darauf getroffenen Vorbereitungen, dennoch überraschte, nach Widerwärtigkeiten mancherlei Art nur der Freude in dem Herzen Raum, nur darum einen Blick werfend, auf die, gottlob! geschlossenen drei Jahre, um mit gefestigtem Mute und belehrt über die Klippen, an denen das Seminar-Schiff auch in der Folge noch Schiffbruch leiden möchte, die Bahn desselben festen Gesetzen zu unterwerfen, und mit möglichst untrüglicher Sicherheit den Zweck der Errichtung dieser Anstalten zu erreichen. Zur Förderung der Begründung dieses Zweckes sind wir auch heute hier versammelt, und ich zögere nicht, die Gunst des Augenblickes benutzend, Ihnen die Gesichtspunkte, aus denen ich die Anstalt betrachte, in aller

Kürze zu bezeichnen, und anzudeuten die Elemente zur Berechnung der Bahn derselben.

Zuerst ist diese Anstalt eine Schule, eine Unterrichtsanstalt, und sie erhält daher auch mit Recht die äußere Verfassung und die innere Einrichtung einer Schule, und in ihr soll der rechte Geist der Schule walten. Von Seiten der Lehrer wird dazu erfordert: gründliche Kenntnis der Unterrichtsgegenstände von ihrer objektiven und subjektiven Seite, oder die Auffassung derselben in der doppelten Beziehung, was sie an sich sind, und wie der, durch sie zu bildende Mensch sie empfängt oder aus sich erzeugt, und durch ihre Behandlung gestärkt wird. Der Lehrer muß also die geistige Quelle, aus welcher die einzelnen Unterrichtsgegenstände fließen, erkannt haben und die Wirkungen nachzuweisen wissen, welche die Beschäftigung mit denselben in dem dadurch zu bildenden Menschen naturgemäß hervorbringt; mit andern Worten: der Lehrer muß die Lehrobjekte und die Methode des Unterrichtes studiert, d. h. nach ihrem Wesen und Gehalte, nach ihren Gründen und ihren Zwecken, erkannt haben.

Man sage nicht, daß hier nur die Elemente des Wissens und Könnens erlernt werden sollen, und dazu sei von Seiten des Lehrers nicht sehr viel erforderlich. Kenner wissen, daß die einfachsten Elemente des Wissens und Könnens und der Uranfänge aller menschlichen Bildung noch lange nicht gehörig erforscht sind; wissen, daß die Aufgabe bildend zu unterrichten, zu den schwersten Aufgaben zu rechnen ist; wissen, daß zur einigermaßen genügenden Lehrerausbildung ein Grad von Klarheit, Besonnenheit, Umsicht und Gewandtheit gehört, den leider nur Wenige erreichen können. — Außer den angegebenen Erfordernissen zu einer guten Schule wird noch von Seiten des Lehrers lebendige Liebe zu seinem Amte erfordert, ohne welche der Unterricht wenig fruchtet. Er soll nichts lieber thun als lehren, nichts lieber sein wollen als Schullehrer, über keine Erscheinung sich mehr freuen, als wenn sich unter seiner bildenden Hand die Anlagen des Schülers naturgemäß entfalten; wenn es ihm gelingt, durch Klarheit und Faßlichkeit seines

Vortrages und durch Wärme des Gemütes für die Schüler und den Lehrgegenstand zugleich in seiner Schule den Geist der Ordnung und des Fleißes, der Anstrengung, des Gehorsames und des Ernstes allgemein zu machen. Es thut in unseren Zeiten noch not, letztere Tugend, ich meine die Schülertugend des Ernstes besonders hervorzuheben. Denn Ernst soll in der Schule herrschen. Fröhlichkeit ist zwar keineswegs ausgeschlossen; aber sie darf dennoch in der Schule die Grenzen des fröhlichen Ernstes nicht überschreiten. Der Ernst ist der Grundzug in dem Charakter des Lehrers und Schülers der guten Schule; nur die ernsthafte Gemütsverfassung verträgt sich mit der Wichtigkeit des Zweckes der Schule, welcher jedes läppische Wesen als Erbfeind haßt, und der rechte Schulernst gibt dem Unterrichte diejenige Strenge, welche ihm eigen sein muß, um durch ihn recht tief bildend auf das Erkenntnisvermögen und den ganzen Charakter des Schülers zu wirken. Wir fordern strengen Unterricht; mit halber Anstrengung von Seiten des Lehrers und des Schüler ist es nicht gethan, sondern die ganze Kraft beider Teile muß aufgeboten werden, um die schwere Kunst des Lehrens und des Lernens — und nur an dem Schweren stählt sich die Kraft — ganz zu eigen zu machen. — Nur unter den bisher ausgesprochenen Bedingungen kann eine Schule eine gute Unterrichtsanstalt werden. Und das ist einer der Zwecke, die man durch die Errichtung dieses Schullehrer-Seminars (zu erreichen) beabsichtiget; es soll durch seine Einrichtung eine gute Schule darstellen. Als Schule strebt es in seinen Lehrern nach Lehrkenntnis und Lehr-Takt, und fordert dagegen von seinen Schülern Lernluſt und Fleiß.

Nicht unbemerkt darf jedoch gelassen werden, daß ein Schullehrer-Seminar heraustritt aus der Allgemeinheit der Schulen durch den besonderen Zweck, den es durch die Bildung künftiger Lehrer in sich trägt. Hier soll nicht nur gelehrt werden, was jeder Schüler ohne Unterschied des Standes und der Verhältnisse lernen soll, sondern hier soll gelehrt und gelernt werden, wie gelehrt werden soll: das Lehren soll hier gelernt werden. Daher erhält jeder Unterrichtsgegenstand

diejenigen Wendungen, welche der angegebene Zweck erfordert; daher suchen die Seminarlehrer mit ganz besonderem Eifer diejenigen Lehrweisen kennen zu lernen und zu erforschen, welche die Anlagen des Menschen am vorzüglichsten ausbilden; daher wird mit dem Seminar eine Kinderschule in Verbindung gesetzt, damit die Seminarschüler Gelegenheit finden, sich gleichzeitig in Theorie und Praxis zu üben und sich in das Schulwesen recht eigentlich hinein zu leben. Das Alles kann aber hier an dieser Stelle, in diesem Augenblicke, nicht weiter ausgeführt werden. Zu vergessen ist hierbei indessen nie: daß das Lehren nicht gelernt werden kann ohne Lernen; daß ein tüchtiges Lernen die beste Übung ist im tüchtigen Lehren; ja, nach meiner Meinung, ist das Lehren in seiner Vollkommenheit nichts mehr und nichts weniger, als: ein immer neues Lernen, und folglich ein Suchen und Finden, ein Einüben und Anreden, ein Denken und Erforschen. Auch ist nicht zu übersehen, daß die Tiefe der pädagogischen Weisheit hier nicht gesucht werden soll in breiten Erörterungen über Methodik, Didaktik, Katechetik und anderen theoretischen Disziplinen, die, leider! noch meist vorgetragen werden ohne alle psychologische Begründung, und darum ohne festliegenden, bildenden Fachgehalt. Die Seminarschüler sollen die besten Methoden an sich selbst erfahren; ihre Naturgemäßheit, und folglich ihre Vortrefflichkeit, soll sich zuerst an ihnen selber erproben. Zugleich bemerke ich absichtlich hier, daß die Theorie auch ihr Recht hat und folglich ihre Stelle in dem Unterrichte; es darf und soll manches gelehrt werden, was seine Früchte nicht gleich in der Schule, sondern im Leben trägt. Der Seminar-Unterricht nimmt Theoretisches auf und weiset es in der Praxis nach, und er begründet das Angewandte durch Theorie, ebensoweit davon entfernt, jede Stunde mit praktischen Übungen zu füllen, als davon, die Schüler durch müßige Spekulationen dem Leben zu entfremden. Nur das wollte ich in Früherem andeuten, daß in dem wahren Lernen Theorie und Praxis Eins seien, und des guten Lehrers Streben geht dahin, das Lernen zu einem Leben zu gestalten, damit die Schüler in der Schule lernend leben. Zu vergessen ist endlich nicht, daß oberflächliches

Wissen nirgends tauge, und die verderblichsten Wurzeln in der Schule treibt. Fades, hochmütiges Geschwätz, Einbildung auf diese oder jene Kunst, seichtes und breites enzyklopädisches vielerlei, erzeugen gerade das Gegenteil von all dem, um dessen willen es allein der Mühe wert ist, ein Seminar zu errichten. Was die Schüler des Seminars lernen, sollen sie gründlich lernen, damit sie sich von jedem Gedanken, jeder Verfahrungsweise in der Klarheit, welche die Natur des Gegenstandes zuläßt, Rechenschaft geben können. Und hieraus entspringt die Notwendigkeit, die Vielheit der Gegenstände durch die Gründlichkeit der zu behandelnden beherrschen zu lassen. Denn der Zweck des Seminars verlangt strengen und gründlichen Unterricht, damit es von seinen Schülern Anstrengung und Fleiß mit Recht erwarten könne und durch geistige Anstrengung, Klarheit des Geistes erziele.

Solches muß von dem Seminare verlangt werden, insofern es Unterrichtsanstalt oder Schule ist. Damit wäre nun, nach einiger Meinung, das Wesen eines Schullehrer-Seminares erreicht; denn eine solche Anstalt solle ja nichts weiter bilden, als Menschen, welche die Elemente alles Wissens und Könnens zu lehren vermöchten, und das geschehe am besten und allein durch den gründlichen Unterricht selbst. Aber — möchte man diesen entgegnen — sollte man wohl jemanden zum Lehrer ausbilden können, wenn man den Menschen verwahrlose? Ist der Lehrer nicht auch ein Mensch? Kann — und, gesetzt, dies würde bejahet — darf und soll die Lehrerbildung von der Menschenbildung getrennt werden? Soll eine Lehrerbildungs-Anstalt nicht auch Menschenbildungs-Anstalt, und zwar vor allen Dingen, wesentlich und hauptsächlich sein? Ohne allen Zweifel, verehrte Anwesende! Ein Schullehrer-Seminar soll nicht nur eine Schule, sondern auch ein Erziehungshaus sein; die in das Seminar Eintretenden sollen nicht nur Schüler, sondern auch Zöglinge heißen und sein. Sie sollen erzogen werden, wenn sie noch unerzogen oder verzogen sind, und die Erziehung, die sie bereits genossen haben, soll möglichst vollendet werden, damit sie Menschen seien. Denn — das ist unsere Meinung —

nur der gebildete Mensch ist auch ein tüchtiger Lehrer; der einseitig gebildete oder verwahrloste Mensch bleibt ein schlechter Lehrer, er möge sich nun so viele einzelne Fertigkeiten, Schulmeister-Künste und Fingerstücke angeeignet haben, als er wolle. Wenn er nichts Höheres besitzt und leistet, so beneiden wir ihn nicht um alle seine Kunststücke, huldigen der Ansicht derer, welche die Schule überhaupt als eine Erziehungsstätte ansehen. Längst sind, gottlob! die Zeiten vorüber, wo man die Kinder einzig und allein um des bloßen Erwerbes von Fertigkeiten für das sogenannte praktische, eigentlich aber für das gemeine Leben in die Schule schickte und in gleicher Absicht aufnahm, behandelte, abrichtete und zustutzte; viel allgemeiner und höher wird der Zweck der Schulen aufgefaßt, die aus Handwerksstuben (denn das waren sie, so lange man das eigentlich geistige Geschäft des Lehrers als ein Meister- und Zunfttum, gleich anderen Gilden und Innungen, ansah) Erziehungsanstalten geworden sind, denen man die Aufgabe stellt: den Menschen rein in sich und um seiner selbst willen, gemäß der Natur der Anlagen und dem Entwickelungsgange derselben, allseitig zu erziehen und zu bilden. Alle Schulmeister sind oder sollen doch Erzieher sein; aus der ehemaligen gemeinen Schul-Praxis hat sich eine wissenschaftliche Ansicht des Erziehungswesens gebildet; statt der Handwerksvorteile, welche der Meister sonst dem einzuweihenden Jünger als Geheimnisse mitteilte, stellt man jetzt eine Erziehungswissenschaft auf, und es bleibt nur der Wunsch übrig, daß jeder Lehrer in seiner Würde als Erzieher die wirkliche Meisterschaft erlangen möge. Es ist heutzutage eine ganz ausgemachte Sache, daß jede Schule, jede Bildungsanstalt, also auch jedes Schullehrer-Seminar eine Anstalt für Menschenbildung sein soll. Entgegen treten müssen wir in dieser Ansicht der Meinung des großen Veteranen der Pädagogen, der auch am heutigen Tage mit großen Ehren genannt zu werden verdient, des edlen Schweizers, wenn er noch der Überzeugung sein sollte, die Grund-Elemente aller menschlichen Bildung so aufgefunden und dergestalt aufgestellt zu haben, daß auch ein ganz ungebildeter Mensch, wenn er nur nach den Vorschriften der neuen, einzig

wahren Unterrichtsweise verfahre, allenfalls binnen 4 oder 6 Wochen so eingeübt sein könne, daß er im Geiste der eigentlichen Menschenbildung zu arbeiten, und die Uranlagen des Menschen naturgemäß zu entwickeln imstande sei. Wir gestehen daher ganz offenherzig, daß wir solche Künste nicht besitzen, die so Außerordentliches leisten; trösten uns aber wegen dieses Mangels durch die Überzeugung, daß nur der gebildete Mensch Menschen zu bilden fähig, und gerade in dem Grade fähig sei, als er selbst im umfassendsten und edelsten Sinne des Wortes Mensch geworden. Darum meinen wir, daß während der beiden Jahren, die als Bildungszeit der uns übergebenen Zöglinge Höheren Orts festgesetzt ist, nur der Grund und Anfang ihrer Ausbildung, die im Grunde jedes Menschen selbsteigenes Werk ist, gemacht werden könne; darum weniger darauf ausgehend, praktische und gewandte praktische Schullehrer aus der Anstalt zu entlassen, weil das ganze übrige Leben unserer Zöglinge nur in ununterbrochener Praxis besteht, die ihnen also in jedem Falle das Leben selbst aneignet, daher über ihrer einseitigen Erziehung das Streben nach möglichst reifer Erkenntnis mit nichten versäumt werden darf. Dagegen hoffen wir aber in den Zöglingen des Mörsischen Schullehrer-Seminars Lehreifer und Liebe zum Schulamte in dem Grade anzuzünden, daß Umkehr und Stillstand in der Weiterbildung ihrer selbst und der ihnen übergebenen Kinder nimmer möglich sind. Möglichst tief soll daher der Grund ihrer Bildung gelegt werden, und die Menschenbildung hoffen wir auf keine Weise zu versäumen. Sie einzuführen in das langbefahrene Schulgeleise halten wir unter unserer Würde; dagegen wollen wir, daß diese Anstalt als Erziehungshaus ihnen Gelegenheit biete zur Übung jeder Art menschlicher Vortrefflichkeit. Wenn die Anstalt als Schule den Schülern mit Lehreifer und pädagogischem Takte von Seiten der Lehrer entgegentritt und von ihnen Fleiß und Anstrengung erwartet, so will sie ihnen als Erziehungsanstalt mit sittlichem Charakter vorleuchten, um Tugend und Sittlichkeit von den Zöglingen fordern zu können. Tugend und Pflicht, diese großen Namen, sollen ihnen in jeder Beziehung heilig werden. In ihrem

Verhältnis zu den Lehrern sollen sie lernen und üben die Pflicht des Gehorsams gegen sie, als sittlich werte Personen und als Repräsentanten der zum besten aller gegebenen Gesetze; sollen lernen die schöne Pflicht der Dankbarkeit gegen sie als ihre Wohlthäter und Freunde; sollen lernen und üben im Verhältnis zu ihren Genossen die geselligen Pflichten der Dienstfertigkeit, der Teilnahme und thätigen Nachhülfe; sollen lernen und üben die erhabene Pflicht der thätigen Freundschaft, welche die nach demselben edlen Ziele Ringenden zeitlebens verknüpfet. Überhaupt werden Unterricht und Disziplin, Methode und Hausordnung nur dann für vollkommen gehalten werden dürfen, wenn sie sich gegenseitig unterstützen und sämtlich die Tugend und Sittlichkeit der Zöglinge heben und fördern.

Wie nun das hiesige Schullehrer-Seminar als Unterrichts-Anstalt vorzugsweise die Erkenntnisseite des Menschen ausbildet; wie das Seminar als Erziehungshaus besonders das praktische Gebiet des Geistes in Thätigkeit versetzt: so wäre nun noch diejenige Sphäre zu suchen, in welcher das Gefühl und das Gemüt des Menschen vorzugsweise ihre Belebung empfingen. Und dies führt uns auf den dritten Hauptgesichtspunkt, aus welchem eine Schullehrer-Bildungsanstalt angesehen werden muß.

Ein Seminar soll auch eine Familie, und zwar eine Familie in christlichem Sinne und Geiste, eine Schullehrer-Pflanzanstalt soll eine christliche Familie darstellen, eine Familie, diesen engsten aber gewiß tiefst wirkenden Verein zusammenlebender, durch ein Band verknüpfter Menschen. Und dieses Band heißt Liebe, christliche Liebe, darum zuerst sich äußernd als Liebe zu Gott, und zwar als ungeheuchelte Demut vor dem, der allein rein und gut ist; als Dankbarkeit gegen den, von dem alles Gute kommt, und dessen Güte mir Seele, Leben und Gesundheit, Speise und Trank, kurz alles, was wir sind und haben, verdanken; als kindlich vertrauensvolle Liebe zu ihm, dem Allvater, den uns Jesus Christus offenbaret hat; als ehrfurchtsvolle Anbetung im Gefühle der unendlichen Erhabenheit und Vollkommenheit unseres Gottes; endlich als

Verehrung und Liebe zu dem, der uns den Weg gezeigt hat zu dem Vater. Das ist die ideale Seite des christlichen Familien-Lebens, und sie fordert Einrichtungen, welche diesen christlichen Familien-Geist erregen und beleben. Dazu gehören: gemeinschaftlicher, religiöser Gesang, Anrufung Gottes in kindlichem Gebete, gemeinsame Teilnahme an der christlichen Gottesverehrung, belehrende und erweckende Besprechung über die dort gehörten Vorträge zur Erbauung des geistigen Menschen, und endlich Stunden erleuchtender Bibel-Lektüre und religiöser Andacht. Nicht mit Worten werde es hier zu bezeichnen versucht, was in der genannten Beziehung geschehen soll; *leben* soll es in jedem einzelnen Gliede der christlichen Familie, welche das Seminar darstellt; auch durch mündliche Prüfung wird sich nicht erforschen lassen, welchen Gewinn die zu dem genannten Zwecke verwandten Stunden gebracht haben; aber aus der Haltung der einzelnen und aus dem Geiste des Ganzen muß es dennoch vernehmlich hervortreten, ob in der Anstalt Christentum herrscht, und zwar lebendiges Christentum, welches den, der von ihm begeistert wird, überall zum *Thun des Guten* führt, ihn also nicht dem Leben entfremdet, sondern ihn zu gemeinnütziger Wirksamkeit im Leben begeistert, also die ideale Seite mit der realen verknüpft und einigt, darum die christliche Liebe als Frömmigkeit mit der *christlichen Nächstenliebe* zu einem Gefühle und einem Thun verknüpft. Die christliche Nächstenliebe findet für jeden Zögling des Seminares nicht nur in seinen Verhältnissen zu den Mitschülern, sondern auch in seiner Beziehung zu den übrigen Hausgenossen vielfache Wirksamkeit. Hier kann und soll zuvorkommende Freundlichkeit und Gefälligkeit, Demut und Bescheidenheit, Sittsamkeit und Ehrbarkeit, sollen alle Tugenden gehegt und gepflegt werden, welche die christliche Familie als solche charakterisieren. Alle Glieder der Familie umschließt das eine Band thätiger Liebe, die das Ganze stets im Auge hat, das einzelne der Gesamtheit unterordnet, zu persönlichen Aufopferungen stets geneigt ist, mit einem Worte: sich den zum Muster und Vorbilde genommen hat, von welchem die christliche Familie den Namen trägt. In dieser Beziehung sollen den Zöglingen des

Seminars der Glaube und die Liebe der Lehrer entgegen treten, damit man zu der Hoffnung berechtigt sei, daß Liebe und Frömmigkeit in ihnen sich entfalte.

Aus diesem dreifachen Gesichtspunkte, den ich in aller Kürze angedeutet habe, verehrte Anwesende, betrachte ich den Zweck und die Wirksamkeit des Mörsischen Schullehrer-Seminares. Als Schule soll diese Anstalt ihren Schülern entgegentreten mit Lehreifer und Lehrtakt, um zu erzielen Anstrengung und Fleiß; als Erziehungshaus möge sie den Schülern vorleuchten mit sittlichem Charakter, damit Tugend und Sittlichkeit in ihrem Leben sich ausprägen; als christliche Familie lebe sie im Glauben und in der Liebe, damit der wahre geistige Schmuck, Frömmigkeit und Liebe keinem mangele. Das alles eben soll, wie schon erwähnt, weniger durchs Wort als durch die That erzielt werden. „Denn Worte sind zwar gut, aber sie sind nicht das Beste; das Beste wird nicht klar durch Worte; der Geist ists, in dem wir handeln."

So möge denn diese Anstalt mit Glauben und Vertrauen ihren Gang beginnen und fortsetzen: mit dem Glauben an die Vervollkommnungsfähigkeit des einzelnen Menschen und des gesamten Geschlechts; in der Überzeugung, daß es mit jedem einzelnen in der Welt besser werden solle; daß jeder berufen sei, mitzuwirken, daß es Tag werde, wo es jetzt noch nachtet. Bis zu den fernsten Zeiten herrsche in diesem Hause der ernste Geist der Schule, der sittliche Charakter der Menschenwürde und wahre christliche Frömmigkeit. Das Steuer dieser Anstalt führe stets eine feste sichere Hand; unser Angel, unverrückbar wie der Pol des Himmels, sei das ewige Ideal der Menschenbildung; in den Mühen des Berufs sei die allen wahren Christen gemeinsame Hoffnung des seligen Jenseits unser Halt, unser Stecken und Stab; in den Dunkelheiten des Lebens sei christliche Weisheit und christliches Vertrauen unser Kompaß; unsere Log-Linie, mit der wir den Lauf des Schiffes messen, sei die Treue, womit die in dieser Anstalt gebildeten Jünglinge in ihrem wichtigen, heiligen Berufe wirken. Gewiß erreichen wir dann den fernen Hafen, den wir suchen, wenn der, der zu

allem Guten das Wollen und Vollbringen geben muß, uns in seine heilige Obhut nimmt, uns und unsere Anstalt segnet und schirmet. Ohne sein Wohlgefallen ist unser Haus auf Sand gebaut, und ohne ihn wachten die Wächter umsonst. Darum empfehlen wir, was wir beginnen, seinem mächtigen Schutze, seiner vorsorgenden Liebe. Möchte Gott uns alle würdigen, sein Reich, das Reich der Wahrheit und der Liebe, auszubreiten, heute und immerdar. Amen!

Zuerst nun und vor allen Dingen werde des erhabenen Stifters dieser Anstalt, unseres verehrten Königs in dankbarer Verehrung gedacht. Denn auf seinen Befehl ist dieses Seminar gestiftet worden, damit es für wahre Aufklärung und gründliche Lehrerbildung wirke, viele Jahre hindurch. Seine Königliche Sorgfalt erstreckt sich über alle Bildungs-Anstalten seines Reiches, und seinem Willen zufolge soll es keinem Stande fehlen an den nötigen Mitteln zur Erleuchtung des Verstandes und Besserung des Herzens. Darum preisen wir unseren König.

Empfangen ferner Sie, Hochwürdiger und verehrter Herr Konsistorialrat, jetzt in dieser mir auf zeitlebens unvergeßlichen, feierlichen Stunde die Versicherung meiner hochachtungsvollen Verehrung und meiner Dankbarkeit für die vielen untrüglichen Beweise Ihrer fördernden Teilnahme an dem Wohle dieser Anstalt. Möchte sie das dereinst werden, was Sie hoffend und in ehrendem, ermunterndem Vertrauen zu mir ausgesprochen haben. Erlauben Sie, daß ich hier die Versicherung wiederhole, daß ich, wo ich fehle, nie aus Vorsatz oder bösem Willen, sondern nur aus Irrtum fehle; daß ich jede Belehrung, deren Sie mich würdigen werden, mit heißem Danke zu erkennen mich bestreben will. Möchten wir so glücklich sein, uns stets Ihrer fördernden Teilnahme erfreuen zu können.

Ihnen, Hochwürdiger und verehrter Herr Generalsuperintendent empfehle ich gleichfalls diese Anstalt und mich auf das angelegentlichste. In dankbarer Erinnerung soll in mir fortleben, was Sie der Anstalt und mir gewesen

sind in den Tagen der Not und der Trübsal. Ihre Liebe zum Schulwesen ist mir sichere Bürgschaft, daß die nun befestigte Anstalt sich in gleichem Grade, wie die wankende, Ihrer thätigen Teilnahme gewiß sein darf. Kirche und Schule wollen und erzielen eins und dasselbe in ihren letzten Zwecken: Erziehung des Menschen zur Gottähnlichkeit. Darum fördert die Kirche aus allen Kräften die Blüte der Schulen, und die gute Schule fördert den Zweck der christlichen Kirche. Ich schätze die Anstalt und mich glücklich, eins zu sein mit Ihnen im Geiste des Wirkens, und halte mich daher der Fortsetzung Ihres Rates und Beistandes in dem schweren Amte der Lehrerbildung versichert. Seien Sie, verehrter Mann, davon überzeugt, daß ich in der Zukunft, wie in der Vergangenheit, Ihren belehrenden Winken ein offenes Ohr und ein dankbares Herz entgegenbringen werde,

Auch Ihnen, Hochehrwürdiger und geehrter Herr Prediger dieser Gemeinde, sage ich freundlichen Dank für Ihre, dieser Anstalt und mir erwiesene Teilnahme. Bemühen will ich mich mit meinen Schülern, mit gebührendem Danke zu schätzen und nach Kräften zu erwiedern, was Sie zur Förderung des Ganzen und des einzelnen auch fernerhin beitragen wollen. Ihrer christlichen Obhut empfehle ich die mir übergebenen Jünglinge angelegentlichst.

Überhaupt Ihnen allen, Hochehrwürdige und Hochwürdige Mitglieder der Geistlichkeit der nächsten und näheren Umgebung der Stadt, trage ich hiermit, nebst einem Worte des Dankes für Ihre uns ehrende Teilnahme an der Einweihungsfeier dieser Anstalt, die ungeheuchelte Bitte vor, daß Sie auch für die ganze Zukunft diese Anstalt unter die Zahl derjenigen Gegenstände, die Sie Ihrer besonderen Aufmerksamkeit wert halten, aufnehmen möchten. Führen Sie dieser Anstalt wohl vorbereitete, in den Wahrheiten und in dem Geiste des Christentums heimische Jünglinge zu, und begleiten Sie die aus der Anstalt Entlassenen und dann praktisch Wirksamen mit Ihrem wachsamen Auge. Würdigen Sie dieselben Ihres väterlichen Rates, Ihrer lenkenden Fürsorge! Und möchte ich die

Freude oft erleben, durch Ihre freimütigen Äußerungen und Belehrungen, um die ich Sie recht inständig und aufrichtig bitte, in meinem Amte geschickter zu werden.

Dann Ihr, Ihr Mitarbeiter an demselben großen Werke der Jugendbildung, Lehrer und Freunde! Laßt uns, die wir doch denselben Zweck erstreben, wenn wir auch an verschiedenen Anstalten arbeiten, laßt uns in Liebe und Freundschaft das gemeinsame Lebenswerk betreiben, in gegenseitigem Austausche der Ideen und Erfahrungen in Schule und Leben einander erheiternd, belehrend und fördernd, in Freud' und Leid — denn beides wird jedem thätigen Schulmanne in reichem Maße zu Teil — einander beistehend mit Rat und That. Denn die Bildung der uns anvertrauten Jugend bleibe jedem unter uns eine heilige Sache.

Und Sie, geehrte Anwesende, die Sie zum Teil mit thätiger Teilnahme zur Verschönerung dieser Feierlichkeit beitragen, wofür wir Ihnen recht freundlichen Dank sagen, Sie alle können durch thätige Teilnahme, durch freundschaftliche Belehrungen und Winke, die ich dankbar von Ihnen hinnehmen werde, das Gedeihen dieser Anstalt fördern. Halten Sie sich dagegen überzeugt, daß das hiesige Schullehrer-Seminar auch außer dem unmittelbaren Kreise seines Wirkens jede Gelegenheit begierig ergreifen wird, wodurch es zum Flore der Stadt, zur Erhöhung des Lebensglückes und zur Minderung der Lebensnot einzelner Bewohner derselben etwas beizutragen imstande ist. Nicht ein engherziger, abgeschlossener Kastengeist soll unserer Thätigkeit eine, die Mauern dieses Gebäudes nicht überschreitende Grenze setzen. Und wenn wir auch, zum besseren Gedeihen des uns zunächst angewiesenen Tagewerkes, im kleinsten Punkte die höchste Kraft sammeln, so werden wir uns doch stets gern an den Gemeingeist der Bürger dieser Stadt anschließen.

Und was soll ich endlich Euch sagen, Ihr meine Schüler, Ihr Zöglinge dieses Hauses, und Mitglieder einer kirchlichen Gemeinschaft? Mehr als durch die gesprochenen [illegible] ich Euch durch Lehren und Leben zu sagen und [illegible] Euch bezieht sich ja mein Dichten und Tra[illegible]

und Streben, mein Wunſch und Gebet. Längſt wird mein Gebein vermodert ſein, wenn Ihr noch dieſes Tages, Gott gebe, in Segen, gedenken werdet. Seid, Ihr älteren Zöglinge, für die neu hinzugekommenen, die ich hiermit freundlich willkommen heiße, ein nachahmenswertes Muſter, und, Ihr jüngere, ſchließt Euch an die älteren an, damit ein guter Geiſt das Ganze belebe. Wenn wir Lehrer Euch lehren, wie treue Lehrer es ſollen, dann laſſet Ihr es nicht fehlen an Anſtrengung und Fleiß; wenn wir im ſittlichen Streben Euch vorangehen, dann folget alle unſerm Beiſpiele, und wenn wir chriſtliche Geſinnungen an den Tag legen, dann werdet auch Ihr wahre Chriſten. — Das gebe Gott!

VI.

Mancherlei.

1. Stimmungsbilder aus dem Vermächtnis einer alten Frau.

Von der Verfaſſerin der „Memoiren der Idealiſtin“.
(Leipzig und Cöln. Meißner und Ganz).

Im Jahre 1861 erſchien bei Georg (Genf-Baſel) ein in franzöſiſcher Sprache geſchriebenes Buch „Memoires d'une idealiste“ (entre deux revolutions 1830—1848); fünfzehn Jahre ſpäter, 1876, ward die Fortſetzung dieſer Memoiren, wie der Anfang derſelben in deutſcher Sprache veröffentlicht (A. B. Auerbach-Stuttgart), und im Jahre 1879 gab die Verfaſſerin dieſer Memoiren das Buch heraus, welches den oben genannten Titel führt. —

Wir dürfen bei den Leſern dieſes Journals vorausſetzen, daß ihnen die Memoiren der Idealiſtin, die ja in der ganzen gebildeten Welt ſo großes Aufſehen erregten und in den meiſten Blättern von Bedeutung mit hoher Anerkennung beſprochen wurden, bekannt ſind, und verzichten daher, auf die Perſönlichkeit der Verfaſſerin näher einzugehen. —

Zu beſcheiden wohl nennt die Idealiſtin eine Reihe von Abhandlungen über die höchſten und wichtigſten Fragen des Lebens „Stimmungsbilder“. — Einzelne dieſer Abhandlungen tragen allerdings das Gepräge einer beſonderen, durch die Erſcheinung der Dinge erzeugten Stimmung, wie z. B. diejenige: „Kirchhofsgedanken“ welche auf dem Kirchhof zu Chiavenna, „ein ſo eigentümlich traurig ſchöner Platz, wie er für ſolche Beſtimmung kaum beſſer gefunden werden kann,“ ſo herzbewegenden Ausdruck fanden; oder jene „Lebenspflicht“: Gedanken und Empfindungen, welche auf dem meerumrauſchten Capri in Gemeinſchaft mit ihr werten Menſchen die Seele der Idealiſtin erfüllen und erheben, und endlich der Schluß dieſer Abhandlungen „Unter Götter wandeln“: verſöhnende Troſtesworte gegenüber „Elend und Hunger, Haß und Mord und der ſich im verächtlichen Wohlleben breitmachenden Kleinheit und Hohlheit in dem Chaos des Weltlebens“. — Worte, die der ſchönen Seele, dem reinen für das Ideale begeiſterten Herzen der Verfaſſerin entſtrömen, da ſie an einem herrlichen Frühlingsmorgen allein in den Sälen des Vatikans unter den hohen Göttergeſtalten wandelt, mit ihnen ſich unterredend über die uralten, ewigen Fragen des Lebens. Andere der Abhandlungen verdanken ihr Entſtehen, beſonderen Gelegenheiten, wie u. a. diejenige „Geſchichte leben“, in welcher die Verf. durch den Tod des Königs von Italien, Viktor Emanuel, ſich zu Betrachtungen veranlaßt findet, welche die für eine Nation höchſt verhängnisvolle Erſcheinung, daß über dem Geſchichtsſtudium das „Geſchichte machen“ vergeſſen wird, zum Gegenſtand haben; oder wie jene ſchöne, das Gemüt ergreifende und verſöhnende, ſo harmoniſch ausklingende Betrachtung: „Wirklichkeitsphiloſophie des Todes“, zu welcher die Idealiſtin durch den Tod ihres Hausherrn in Rom, des General-Prokurators der Maroniten daſelbſt, angeregt wird.

Können dieſe Abhandlungen auch gewiſſermaßen als Gelegenheitsdichtungen oder Stimmungsbilder aufgefaßt werden, ſo ſind ſie doch durch die Tiefe und Fülle der in ihnen enthaltenen Gedanken, wie durch ihren hohen ethiſchen Wert unendlich viel mehr als das. Sie erzeugen in uns nicht etwa

nur dieſe oder jene Stimmung, die ſich in müßige Träumereien verläuft, ſondern ſie regen zum Denken und zur That an; ſie zwingen uns, der Verfaſſerin nachzugehen auf ihren Forſcherpfaden nach der Antwort auf die Fragen: woher und wie? und wohin? — Müſſen wir uns auch mit ihr, wie mit allen, welche dieſe Fragen zu löſen bemüht geweſen ſind, der erſten und letzten derſelben gegenüber zu dem demütigenden Bekenntnis entſchließen: „Ignoramus“ und „Ignorabimus“, ſo iſt es doch intereſſant zu verfolgen, welche Stellung die Verf. zu den einzelnen Forſchungen, wiſſenſchaftlichen Theorieen, Philoſophemen, Hypotheſen einnimmt. Bieten die Vorſchläge zur Löſung der Frage „wie“ d. h. wie fangen wir es an, in dieſem Chaos des Weltlebens zu einem harmoniſchen in ſich ſelbſt vollendetem Daſein zu gelangen, wie löſen wir die höchſte Lebensaufgabe „den Gott in uns zu enthüllen“? auch nichts Neues, ſo ſagt ſie doch das zu allen Zeiten von allen Guten für die Vervollkommnung des Menſchengeſchlechtes Geforderte ſo ſchön, ſo begeiſtert und begeiſternd, ſo überzeugt und überzeugend, daß man immer wieder von neuem alles darauf Bezügliche mit reiner Freude lieſt, und man es garnicht genug empfehlen kann allen, denen der Mut ſinken will in dem Bemühen, aus dieſem Wirrſal von tauſend Nöten irdiſchen Daſeins aufzuſteigen zu den reinen lichten Höhen des Ideals.

B. Auerbach nennt das ſeltſame geiſtvolle Werk Th. Viſchers „Auch Einer“: „ein Männerbuch in beſonderem Sinne.“

Man hat bei uns in Deutſchland, dem vielgerühmten Lande des Idealismus, der philoſophiſchen Bildung, des Humanismus, noch nicht den Grad der Bildung erreicht, der dem männlichen wie weiblichen Geſchlechte gemeinſame Bildungsmittel zuerkennt; daher ſchreibt man bei uns auch noch für Männer und für Frauen — ungefähr in dem Verhältnis, wie man für die reifere Jugend und Kinder Erzählungen dichtet. Man kann ſicher ſein, daß die Autoren, welche ſich des Beifalls der Frauen beſonders zu erfreuen haben, von den Männern — wir meinen diejenigen, welche auf Bildung Anſpruch machen können — keine Beachtung erfahren, da ſie ihrer Beachtung eben nicht

wert sind, während umgekehrt die Frauen für diejenigen Werke, welche die gebildeten Männer beschäftigen, kein Interesse haben, und zwar aus dem einfachen Grunde, weil ihnen das Verständnis für solche Werke abgeht, weil ihnen die Bildung mangelt, um Freude an der Dankbarkeit eines wissenschaftlich oder philosophisch gebildeten Geistes zu haben.

Das Buch der Idealistin ist weder ein Männer-, noch ein Frauen-Buch — es ist ein Buch für den Menschen; es umfaßt alles, was das wahre Menschtum ausmacht; es erfaßt den Menschen in der Totalität seiner Geistes- und Gemütskräfte; es hebt aus dem Grunde unsers Wesens die idealen Schätze, die mehr oder weniger jedem Menschen eingeboren, und zeigt uns, wie wir sie zu verwerten haben, um den Zweck zu erreichen, zu dem sie uns von den Göttern verliehen worden. — Es herrscht in dem Buche neben außerordentlicher Schönheit und liebenswürdiger Anmut eine Fülle tiefer und ernster Gedanken; besonders fesselnd ist für uns die Art, wie die Idealistin denkt, jene Art, die wir die philosophische nennen, welche jeder Mensch, sofern er sich gebildet nennen will, haben sollte, und die sich auch jeder aneignen kann, ohne Platon und Aristoteles oder Kant und Schopenhauer gelesen zu haben. Es ist jene sich selbst erlösende Geistesthätigkeit, die alles, was an sie herantritt, prüft, die nichts bona fide hinnimmt, welche die Fesseln des Dogmatischen, Traditionellen zerreißt, welche mit einem Wort den Sklavendienst der Autorität bricht und das Individuum befreit; eine Art zu denken, welche bei den Männern im allgemeinen ebenso selten zu finden ist, als bei den Frauen, und welche doch das einzige Mittel ist, uns zu gebildeten Menschen zu machen. Das Buch ist in echt philosophischem Geist geschrieben; die Art der Verfasserin zu philosophieren scheint uns die einzig richtige; sie zerstört nicht nur trügerische Illusionen, indem sie nach der Wahrheit sucht, sondern sie ist immer und überall bestrebt, den in den Tiefen ihres Geistes geborenen Idealen nach außen eine möglichst ungetrübte Darstellung zu geben, „das Leben zu einem Kunstwerke der höchsten Art umzuschaffen", wie sie am Schluß

der Abhandlung „Für Bräute und Mütter“ sagt. Die Philosophie der Verfasserin erfüllt die ihr höchste Aufgabe, indem sie „durch das Licht und die Wärme einer idealen Weltanschauung den von den Kämpfen und Nöten des Lebens ermatteten Geist erquickt und damit die edlere Gestaltung aller menschlichen Wirklichkeit befördert“.

Man hat der Idealistin einen Vorwurf daraus machen wollen, daß ihre Anschauungen je nach der Bekanntschaft mit dem einen oder anderen Philosophen gewechselt hätten, und daß sich in Folge dessen hie und da Widersprüche bemerkbar machten. Diese Widersprüche sind nur scheinbar, oder doch, wenn hie und da ein Widerspruch erkennbar ist, findet er in den einzelnen Auffassungen und Anschauungen statt, während die Grundanschauung der Idealistin und die ihr gemäße Lebensrichtung dieselbe bleibt; alle Gedanken, von der ersteren ausgehend, laufen wieder zusammen in dem einen Ziel: dem Ideal. „Auf tausendfach verschlungenen Wegen der reichen Mannigfaltigkeit“ fließen sie „in den einen Bund der Wahrheit — in einen Bund des Lichts zurück“.

Wir erinnern uns' hiebei der Worte Renans, die er bei Gelegenheit seiner Aufnahme in die französische Akademie an Stelle des berühmten Naturforschers Claude Bernard sprach; sie mögen denen, welche der Idealistin Vorwürfe aus einem Wechsel ihrer Theorieen machen, zur Antwort dienen: „Wenn an jenen äußersten Grenzen“, sagt Renan, „wo all unser Denken sich in Blendwerk zu verlieren droht, die Philosophie unsers berühmten Kollegen von Widersprüchen nicht ganz frei zu sein schien, so werde ich ihn darum nicht tadeln. Meines Erachtens gibt es Gegenstände, in denen es nützlich ist, sich zu widersprechen; denn von keinem besondern Standpunkte aus kann das Auge in alle seine Falten eindringen. Die Wahrheiten des Gewissens sind Leuchttürme mit wechselnden Flammen. Zu gewissen Stunden scheinen diese Wahrheiten offenbar; zu andern wundert man sich wieder, daß man an sie hat glauben können. Man gewahrt sie nur verstohlen und kann sie nicht wiedersehen, wie man sie flüchtig wahrgenommen hat. Wird die wahre Religion des

Herzens durch diesen Wechsel erschüttert? Nein, sie wohnt in einem Empyräum, wo die Bewegung aller andern Kreise sie nicht erreichen kann. Die Welt wird in alle Ewigkeit fortrollen, ohne daß die Sphäre des Wirklichen und die Sphäre des Ideals sich berühren. Der größte Fehler, den Religion und Philosophie begehen können, ist der, daß sie ihre Wahrheiten von dieser oder jenen wissenschaftlichen und historischen Theorie abhängig machen; denn die Theorieen vergehen, und die notwendigen Wahrheiten müssen bleiben".

Die Idealistin hat jede der ihr bekannten Philosophieen nicht nur auf sich wirken lassen, sondern sie hat auch das Aufgenommene zu den ihr eigenen Theorieen in sich umgeschaffen.

Sie ist an dem Studium der Geisteswerke großer Denker gewachsen; ihr letztes Werk zeugt ganz entschieden von einer Vervollkommnung der Totalität ihrer Geisteskräfte und widerspricht somit durchaus dem „Erfahrungssatze" W. Geldbaums, in einer litterarischen Studie über Wilhelmine v. Hillern, „daß die Frauen in ihrem litterarischen Können von einer stufenreichen Entwicklung und Vervollkommnung ausgeschlossen sind", daß es für sie auf dem litterarischen Plan „kaum ein Rückwärts, nie ein Vorwärts gibt".

Wir gestehen, daß es uns absolut unverständlich ist, wie man so etwas behaupten kann; gibt es kein Vorwärts auf geistigem Gebiet, so muß ein Rückwärts eintreten; ein Geist, der nicht vorwärts strebt, wird schlaff und träge, verliert die Spannkraft, sich auch nur auf der schon erreichten Stufe zu erhalten. Das, meinen wir, ist ein Erfahrungssatz — so alt wie die Menschheit. — Ein Geist aber, der immer strebend sich bemüht, muß vorwärts kommen, und mit dem Vorwärts wird sich eine Vervollkommnung bemerkbar machen, die je nach der Begabung und dem Ernst der Arbeit des Individuums bedeutend oder unbedeutend sein wird. Mag nun die Frau schriftstellern oder sonst welche Beschäftigung ausüben, bei jeder wird sie entweder vor- oder rückwärts gehen — ein Stillstand ist nicht denkbar.

Das Streben nach Vollendung hat der Idealistin herrliche Früchte eingetragen. In ihrem Buche spiegelt sich harmonischer Friede des Gemüts, eine schöne Freiheit von dem blinden Drange des Willens zum Leben; die begehrende Macht in ihr ist zur „Götterstille der Erkenntnis“ geworden, sie hat den Gott in sich enthüllt und sieht mit einem Lächeln auf den Lippen dem Augenblick entgegen, da sie „in die ewige Schaffenslust des Seins“ zurückkehren wird.

Wir glauben nicht zu irren, wenn wir meinen, daß der Boden, auf dem die Idealistin lebt, die Luft, die sie atmet, die großartige Welt, welche sie umgibt, die göttlichen Schöpfungen der Kunst, an welchen sie sich immer wieder erhebt, von mächtigem Einfluß auf ihre gesamte Geistesthätigkeit gewesen ist, und daß sie der Welt, die wir Rom nennen, zum großen Teil ihre Vollendung verdankt, die, so hoffen und wünschen wir, in noch manchem Werke sich immer reicher und schöner offenbaren wird. —

In einer Fortsetzung sei es uns verstattet, auf die Abhandlungen einzugehen, welche die Bildung des weiblichen Geschlechtes zum Gegenstand haben „Für Bräute und Mütter“, „die Frau in der Gesellschaft“ u. s. w., und wir schließen für heute mit der Bemerkung, daß die Darstellung in dem Buche bekundet, daß bei der Idealistin das Wissen um das Schöne und das Schaffen des Schönen eins ist. — Markirch, Elsaß. Marie.

2. Zur Schlußfeier des Schuljahres.

Rede von Georg Jauß, Direktor der städt. höh. Mädchenschule in Oldenburg.

Die stille und ernste Arbeit, die uns abermals ein ganzes Schuljahr hindurch in täglich wiederkehrende Wechselbeziehung setzte, ist mit unseren soeben beendeten Jahresprüfungen zum Abschlusse gebracht. Von den reichen Garben der Bildungsschätze sind Ihnen täglich neue Gaben verabreicht worden, stündlich wurde Ihnen Gelegenheit geboten, auf der Stufenleiter menschlicher Vollkommenheit eine höhere Fernsicht sich zu verschaffen;

nie sollten Sie nach unserer Absicht diese Räume verlassen, ohne das Bewußtsein geistigen Wachstums, seelischer Erstarkung. Die Schule wollte Ihnen darum auch keineswegs den Ernst der Arbeit ersparen; denn immer mehr gelangt der Gedanke zur Anerkennung, daß das erhaltende und ernährende Moment für die bestehenden Formen des gesellschaftlichen Lebens, mögen diese der religiösen Gemeinschaft, dem Staate, der Gemeinde oder Familie angehören, in der Jugenderziehung zu suchen sei. Fehlt auch heute noch zumeist der äußere Zwang des Lebens, der an Sie, liebe Schülerinnen, ernste Anforderungen stellt, der Ihre Leistungen mißt und damit entscheidend in Ihre Lebenswege eingreift, so liegt es doch in Ihrem eigenen wohlverstandenen Interesse, den Schein einer gewissen Weltgewandheit nicht zu hoch anzuschlagen und sich mit einer Bildung zu begnügen, die alles deckt, wenn nur den äußeren geselligen Formen Rechnung getragen wird. Mag auch für einige Zeit die glanzvolle Außenwelt Befriedigung gewähren; mag auch das Mädchenherz, fortgetrieben von dem Gesellschaftswirbel, die innere Stimme übertäuben: es währt nicht lange, so tritt jene Verödung der Gesinnung ein, vor der das eigene Herz erschrickt, weil es die Gespenster einer mißverstandenen Jugend verabscheut. Und wie Ophelia ihre Blumengewinde, so möchten wohl Tausende, die heute unwissend und unerfahren auf dem geselligen Strome weiter treiben, die Kränze der Eitelkeit aus den Locken ziehen und mit Füßen treten, könnten sie dafür den Kranz eines inneren Haltes gewinnen, den die Erziehung verabsäumte.

„Es schaut auf euch, ihr Frauen
hoffend das Vaterland!"

So ruft der Dichter im Hinblick auf den Ernst des Lebens, worin Sie die Probe der erworbenen Bildung einst bethätigen sollen.

„Woran du es gewöhnst, das fordert bald dein Herz" — ruft der Dichter und hat damit wohl Recht. Gewöhnen Sie frühzeitig Herz und Sinn an das, was unvergänglichen Wert hat. Unser Streben geht keineswegs dahin, durch Aufprägung eines fertigen Wesens unser Bildungsideal zu verwirklichen.

Das Hohelied edler Weiblichkeit gipfelt schon bei Tacitus in seinem rühmenden Urteile über die deutschen Frauen, wenn er sagt: Gute Sitten gelten bei ihnen mehr als anderswo Gesetze! Auch die Schule will weder Gefühlsschwärmerei, noch eine das Gefühl unterdrückende Verstandesrichtung pflegen; sie will Tugend nicht durch Lehre, sondern durch Vorbildlichkeit erreichen, die Macht edler Herzen nicht in bahnbrechendem Schaffen kühner Amazonenzüge, sondern in dem Adel stiller Selbstverleugnung erkennen; — kurz, die Schule sucht den Wert wahrer harmonischer Mädchenbildung in dem, was der Dichter „die Höflichkeit des Herzens" nennt. Denn:

„Etwas lebt noch in des Weibes Seele,
das über allen Schein erhaben ist
und über alle Lästerung — es heißt:
Weibliche Tugend!"

Arm an Geist und Gemüt tritt heute so manche Ihrer Altersgenossinnen in das bewegte Leben ein; bald sind die Fragmente des Wissens verrauscht, weil sie keine Resonanz in der Seele gefunden, weil kaum ein dämmerndes Verständnis für die Schätze des Wissens einen Charakter bilden sollte, der im Strome des Lebens den Stürmen stand halten soll. Von Ihnen fordert die gebieterische Stimme des öffentlichen Lebens, daß Sie zu einer Zeit, da der Jüngling noch über Büchern und Papier sitzt, schon eine Weltanschauung gewonnen und gelernt haben, dem Leben mit Ernst und klarer Überlegung zu begegnen. Man sucht in Ihnen einen Charakter, der mit Anmut und Würde Bescheidenheit, Selbständigkeit und Entschlossenheit verbindet. Diese Forderung legt Ihnen die strengste Beurteilung der Lebensverhältnisse auf, soll Sie jener Zauber unbewußt umweben, der in allen Lebenslagen die nie alternde Macht des „Ewig Weiblichen —, das uns hinanzieht", zur Geltung bringt, der verschönernd auf der dornenvollen Lebensbahn „himmlische Rosen" zu weben und zu streuen berufen ist.

Erstreben und befestigen Sie diese Tugenden früh, sehr früh in Ihren Herzen; denn Clavigo hat wohl Recht wenn er ausruft: Brich einer Pflanze das Herz aus, sie mag hernach un-

zählige Nebenschößlinge treiben, es gibt vielleicht einen starken Busch; aber der stolze königliche Wuchs des ersten Schusses ist dahin!

Wir schicken uns an, das Arbeitsfeld zu verlassen, einige von Ihnen auf immer. Mit den kaum erst verklungenen Akkorden des Abschiedsliedes beschließen wir das Schuljahr. Zwar ist ein Jahr nur eine Spanne Zeit in der großen Symphonie unseres Daseins, aber dennoch für Sie, liebe Schülerinnen, unendlich wichtig. Von Ihnen gilt ja des Dichters Wort: „Die Jahre fliehen pfeilgeschwind!"

Die Schule sollte bei den meisten Ihrer Mitschülerinnen den Anfang bilden, den Gesichtskreis ihres Wissens nach vollendeter Volksschulbildung in festeren Formen zu erweitern. Mögen die Fleißigen auf der betretenen Bahn fortschreiten, die Schlaffen aber bei dem Beginne des neuen Schuljahres mit dem Vorsatze die Schwellen dieser Anstalt überschreiten, alles daran setzen zu wollen, um den an sie gestellten Anforderungen freudiger zu entsprechen als dies bis jetzt der Fall war. Ernste Arbeit ist das einzige Mittel, uns mit Mut und Kraft auszurüsten. Arbeit würzt die jugendliche Heiterkeit und Freude, stärkt die Kräfte und wehrt dem Müßigang. Darum: Auf zur Arbeit! Gleichet doch jener geschäftigen, gewissenhaften Greisin von der der Dichter rühmt, daß sie hat

— „ausgefüllt mit treuem Fleiß
den Kreis, denn Gott ihr zugemessen.

Und:

Ihr war ihr heitrer Mut geblieben!"

Nur eine geringe Anzahl von Ihnen, geliebte Schülerinnen, sagt heute unserer Anstalt: Lebewohl! Ein eigentümliches, wehmütiges Gefühl drängt sich mir bei diesem Gedanken auf. Eine Generation nach der andern zieht in diesen Räumen an mir vorüber, — es ist ein fortwährendes Kommen und Gehen. Diesen Augenblick will ich darum auch noch fest halten und den Zug der Weihe, der uns erfüllt, dazu benutzen, Sie auf den wichtigen Moment Ihres Eintrittes in das öffentliche Leben hinzuleiten. Die Pforten der Schule bleiben von heute an für

Das Hohelied edler Weiblichkeit gipfelt schon bei Tacitus in seinem rühmenden Urteile über die deutschen Frauen, wenn er sagt: Gute Sitten gelten bei ihnen mehr als anderswo Gesetze! Auch die Schule will weder Gefühlsschwärmerei, noch eine das Gefühl unterdrückende Verstandesrichtung pflegen; sie will Tugend nicht durch Lehre, sondern durch Vorbildlichkeit erreichen, die Macht edler Herzen nicht in bahnbrechendem Schaffen kühner Amazonenzüge, sondern in dem Adel stiller Selbstverleugnung erkennen; — kurz, die Schule sucht den Wert wahrer harmonischer Mädchenbildung in dem, was der Dichter „die Höflichkeit des Herzens" nennt. Denn:

„Etwas lebt noch in des Weibes Seele,
das über allen Schein erhaben ist
und über alle Lästerung — es heißt:
Weibliche Tugend!"

Arm an Geist und Gemüt tritt heute so manche Ihrer Altersgenossinnen in das bewegte Leben ein; bald sind die Fragmente des Wissens verrauscht, weil sie keine Resonanz in der Seele gefunden, weil kaum ein dämmerndes Verständnis für die Schätze des Wissens einen Charakter bilden sollte, der im Strome des Lebens den Stürmen stand halten soll. Von Ihnen fordert die gebieterische Stimme des öffentlichen Lebens, daß Sie zu einer Zeit, da der Jüngling noch über Büchern und Papier sitzt, schon eine Weltanschauung gewonnen und gelernt haben, dem Leben mit Ernst und klarer Überlegung zu begegnen. Man sucht in Ihnen einen Charakter, der mit Anmut und Würde Bescheidenheit, Selbständigkeit und Entschlossenheit verbindet. Diese Forderung legt Ihnen die strengste Beurteilung der Lebensverhältnisse auf, soll Sie jener Zauber unbewußt umweben, der in allen Lebenslagen die nie alternde Macht des „Ewig Weiblichen —, das uns hinanzieht", zur Geltung bringt, der verschönernd auf der dornenvollen Lebensbahn „himmlische Rosen" zu weben und zu streuen berufen ist.

Erstreben und befestigen Sie diese Tugenden früh, sehr früh in Ihren Herzen; denn Clavigo hat wohl Recht wenn er ausruft: Brich einer Pflanze das Herz aus, sie mag hernach un-

zählige Nebenschößlinge treiben, es gibt vielleicht einen starken Busch; aber der stolze königliche Wuchs des *ersten* Schusses ist dahin!

Wir schicken uns an, das Arbeitsfeld zu verlassen, einige von Ihnen auf immer. Mit den kaum erst verklungenen Akkorden des Abschiedsliedes beschließen wir das Schuljahr. Zwar ist *ein* Jahr nur eine Spanne Zeit in der großen Symphonie unseres Daseins, aber dennoch für Sie, liebe Schülerinnen, unendlich wichtig. Von Ihnen gilt ja des Dichters Wort: „*Die Jahre fliehen pfeilgeschwind!*"

Die Schule sollte bei den meisten Ihrer Mitschülerinnen den Anfang bilden, den Gesichtskreis ihres Wissens nach vollendeter Volksschulbildung in festeren Formen zu erweitern. Mögen die Fleißigen auf der betretenen Bahn fortschreiten, die Schlaffen aber bei dem Beginne des neuen Schuljahres mit dem Vorsatze die Schwellen dieser Anstalt überschreiten, alles daran setzen zu wollen, um den an sie gestellten Anforderungen freudiger zu entsprechen als dies bis jetzt der Fall war. Ernste Arbeit ist das einzige Mittel, uns mit Mut und Kraft auszurüsten. Arbeit würzt die jugendliche Heiterkeit und Freude, stärkt die Kräfte und wehrt dem Müßigang. Darum: *Auf zur Arbeit!* Gleichet doch jener geschäftigen, gewissenhaften Greisin von der der Dichter rühmt, daß sie hat

— „ausgefüllt mit treuem Fleiß
den Kreis, denn Gott ihr zugemessen.

Und:

Ihr war ihr heitrer Mut geblieben!"

Nur eine geringe Anzahl von Ihnen, geliebte Schülerinnen, sagt heute unserer Anstalt: *Lebewohl!* Ein eigentümliches, wehmütiges Gefühl drängt sich mir bei diesem Gedanken auf. Eine Generation nach der andern zieht in diesen Räumen an mir vorüber, — es ist ein fortwährendes Kommen und Gehen. Diesen Augenblick will ich darum auch noch fest halten und den Zug der Weihe, der uns erfüllt, dazu benutzen, Sie auf den wichtigen Moment Ihres Eintrittes in das öffentliche Leben hinzuleiten. Die Pforten der Schule bleiben von heute an für

In trauter Stunde ſagt der ſcheidende Freund ſeiner Verlobten in Goethes herrlichem Epos:

„Heilig ſei Dir der Tag; doch ſchätze das Leben nicht höher
als ein andres Gut, und alle Güter ſind trüglich!“ —

Auch Ihnen ſei der Tag Ihres Scheidens heilig; denn neue Pflichten warten Ihrer, Pflichten, welche die ſelbſtverleugnende Hingebung des weiblichen Weſens erfordern. Ja

„Dienen lerne bei Zeiten das Weib nach ihrer Beſtimmung;
denn durch Dienen allein gelangt ſie endlich zum Herrſchen,
zu der verdienten Gewalt, die doch ihr im Hauſe gehöret!“

Die Arbeit des Lehrers iſt eine Hoffnungsſaat; ihr beſter Lohn liegt in der Unſichtbarkeit. Üben Sie aber, liebe Schülerinnen, diejenigen Tugenden, die Sie erkannt, für die Sie ſich erwärmt haben, ſo dürfen wir getroſt und mit Stolz auf Sie blicken. Und ſomit Gott befohlen; — leben Sie wohl!

Wenn Menſchen aus einander gehn, ſo ſagen ſie: „Auf Wiederſehen!“ — Ja auf Wiederſehen, liebe Schülerinnen, im Herbſte. Möge es mir dann gegönnt ſein, mit Schiller freudig zu bekennen:

„Er zählt die Häupter ſeiner Lieben,
Und, ſieh, ihm fehlt kein teures Haupt!“

VII.

Rezenſionen.

1) Ed. Hölzels geographiſche Charakterbilder. Lieferung 1 und Folge (à 3 Blatt). Preis: unaufgeſpannt M. 12; auf Karton geſpannt M. 15.

Die rühmlichſt bekannte Kunſtanſtalt von E. Hölzel in Wien, welche ſich auf pädagogiſchem Gebiete durch ihre vortrefflichen kartografiſchen Arbeiten, in neueſter Zeit aber vor allem durch die Herausgabe des „hiſtoriſch-architektoniſchen Bilder-Zyklus von Prof. Langl“, in Sepia-Manier ausgeführt, anerkennenswerte Verdienſte erworben hat, faßte, nach

vorhergegangenen eingehenden Beratungen mit den berufensten Fachmännern auf dem Gebiete der geographischen Wissenschaften, den Plan, unter Zuziehung bewährter Künstler eine größere Anzahl von schön und korrekt ausgeführten Bildern in Ölfarbendruck herauszugeben, welche durch ihre Auswahl und durch die Art ihrer Ausführung dazu geeignet sein sollen, ein naturgemäßes Versinnlichungsmittel abzugeben, um damit die wichtigsten Grundbegriffe und Erscheinungsformen auf geographischem Gebiete — besonders der physikalischen Geographie — durch Anschauung klar zu machen.

Die gewöhnliche Illustration der im geographischen Unterrichte in Anwendung gebrachten Veranschaulichung bildet die entsprechende Karte des behandelten Erdraumes. Daß diese aber zur Belebung des erdkundlichen Unterrichtes noch den Gebrauch anderer Veranschaulichungsmittel erheischt, die in dem Maße, als in dem fortschreitenden Unterricht eine Vertiefung des Lehrstoffes angestrebt wird, sich dringender geltend machen werden, lehrt die Erfahrung täglich. Abgesehen von der Detailillustration der Oberflächenformen der Erde, die selbst die genaueste Karte in der sorgfältigsten Darstellung der Bodenplastik nimmermehr versinnbildlichen kann, bedarf es, um von dieser, sowie den etheographischen Beziehungen der Länderräume der instruktivsten Veranschaulichung. Eine klare und wahre Vorstellung gewinnt der Schüler nur an den konkretesten Formen, bleibende Eindrücke topographisch-landschaftlicher oder etheographischer Momente nur durch einen, die lebensvolle Wirklichkeit des Landschaftsbildes vergegenwärtigenden Totalausdruck. Der Versuch, in einzelnen Reliefdarstellungen wichtigere geographisch-charakteristische Objekte dem Unterrichte zugänglich zu machen, ist nicht neu; doch sind die wenigsten Unterrichtsanstalten so gut situiert, um derartige Modelle, wie sie beispielsweise Prof. A. Heim in Zürich ausgeführt hat, erwerben zu können. Diese plastischen Behelfe sind sehr wohl geeignet; anregend und belebend zu wirken; wir erwähnen bloß die Versinnbildlichung eines Gletschers, einer vulkanischen Insel, einer Dünenlandschaft, das Gebiet eines Wildbaches, der Steil- und Flachküsten des Meeres, Terrassen,

Thalstufen und Thalformen, wie sie Heim so treffend ausgeführt hat. Einen weiteren Versuch hat Prof. Fr. Simony* in seinem „physiognomischen Atlas der österreichischen Alpen" in der Richtung gemacht; endlich erinnern wir in dieser Beziehung an eine der weit verbreitetsten Arbeiten, der bei Schreiber in Eßlingen herausgegebenen „Geologischen Bilder" von Hochstetter und der einschlägigen Wandbilder von Letošek** und auch Gerstner***.

Diese bildlichen Darstellungen waren gewiß sehr dankenswerte Behelfe zur Belebung des erdkundlichen Unterrichtes. Die Mängel der zur Anschauung gebrachten Objekte machte sich gleichwohl allenthalben geltend. Einmal war es die Überfüllung des Kartons, andernteils aber die Undeutlichkeit der Miniaturabbildung. Erwägt man, mit welch erheblichen materiellen Opfern größere chromolithographische Bilder nur ausgeführt werden können, so ist es erklärlich, daß der Verleger mit allem Nachdruck darauf bestand, auf einem möglichst kleinen Raume möglich zahlreichen und möglichst vielseitigen Bedürfnissen gerecht zu werden. Die zahlreichen und zum großen Teil auch höchst gediegenen Xylographien unserer illustrierten Blätter haben der Völkerkunde im allgemeinen zahlreichere Freunde zugeführt, und ist dieser erfreuliche Zug der Zeit auch auf das Unterrichtswesen nicht ohne erhebliche Rückwirkung geblieben. Photographische Landschaftsdarstellungen haben bis in die Gegenwart auch das ihrige dazu beigetragen, den Bedürfnissen des Schulunterrichtes gerecht zu werden. Daß die Technik der bisher namhaft gemachten Ausführungen eine schwankende, oft ganz unzuverlässige geworden ist, darf nicht in Abrede gestellt werden. Es war daher ein glücklicher Gedanke, daß Herr Hölzel unter Beibehaltung der bisherigen Errungenschaften und mit Beseitigung der Mängel auf ein Verfahren in der Ausführung seiner geo-

* 6 Blätter mit Text, Gotha, Justus Perthes 1862. Preis 8 Thlr.

** Tableau physikalisch-geographischer Verhältnisse, Wien, Hölder 6 fl. ö. W.

*** Geographische Anschauungslehre, Wandkarte mit Text; Freiburg, Herder. 10 Mk.

graphischen Charakterbilder basierte, das im vorhinein dem Unternehmen in fachmännischen Kreisen zahlreiche Freunde zuführen wird. Bilder, die allen Anforderungen gerecht werden wollen, müssen zunächst die treueste Wiedergabe der Objekte als Vorbedingung haben; dieser Forderung wird das Unternehmen gerecht, indem das Material durch photographische Aufnahmen gewonnen wurde. Der Hauch der Naturtreue aber verbreitet sich über diese Einzeldarstellungen durch das sorgfältig ausgeführte Kolorit, das durch den bekannten Landschaftsmaler, Herrn Carl Hasch in Wien, ausgeführt wird. Naturwahre und zugleich mit künstlerischem Geschmacke ausgeführte Bilder sind — namentlich für die heranwachsende Jugend — von dem weitreichendsten Vorteile, — sie unterstützen nicht nur die richtige Auffassung und das wahre Verständnis der natürlichen Erscheinungen, — sie fördern auch, und zwar in hohem Grade, die Liebe zu der Natur; sie erwecken und veredeln den ästhetischen Sinn und prägen sich dem jugendlichen Vorstellungsvermögen ein als eine bleibende Erinnerung für das ganze Leben! — was durch mindere oft ganz unrichtig ausgeführte Produkte nicht zu erreichen ist. So ist es auch erklärlich, daß die langjährigen Erfahrungen des Verlegers auf dem Gebiete der Chromolithographie im Vereine mit der Hand des Künstlers und beide beeinflußt von den Forderungen erfahrener Pädagogen nur Vortreffliches zu leisten berufen sind. In Erwägung der Wichtigkeit des einzig dastehenden internationalen Unternehmens hat auch der Ausschuß der k. k. geographischen Gesellschaft in Wien der Angelegenheit eine ausnahmsweise Auszeichnung zu teil werden lassen, hat auf Grund der eminenten Leistung der bisher erschienenen 3 Bilder dem Unternehmen seine unbedingte Anerkennung gezollt und den Beschluß gefaßt, dasselbe aufs kräftigste zu unterstützen und zu fördern.

Bis jetzt sind 3 Bilder zur Herausgabe gelangt. Dieselben sind 79 Zentimeter breit, 59 Zentimeter hoch und mit 10 bis 12 Farbensteinen künstlerisch und der Stimmung der Natur entsprechend ausgeführt. Im ganzen werden 60 Bilder in zwei Serieen, jede zu 30 Bildern, erscheinen, von denen jährlich 4—5

Lieferungen à 3 Blatt zur Ausgabe gelangen. Das erste Bild versetzt uns in die zuhöchst aufragende Region des österreichischen Alpengebietes, in die grandiose Dolomitmasse der Umgebung des „Oertler-Gebietes", (3906 Meter). Eisgekrönt ragt die Riesenpyramide selbst — aus Urgestein bestehend — empor. Gerade vor uns, den Hintergrund des Bildes bildend, sehen wir die Trafaier Eiswand mit der Thurwieserspitze im Osten und der Schneeglocke im Westen. Weite Firnfelder liegen in den flachen Hochmulden. Eisströme werden aus denselben gespeist, von welchen wir zwei ganz besonders schöne zu Thale dringen sehen. In der Tiefe des Scheidekogels der „Nashornspitze" liegen die „drei heiligen Brunnen" auf dem alten Gletscherboden. Die Bergwand rechts ist der Abhang des Madatschkammes.

Das zweite Bild bringt eine der großartigsten Scenerieen aus dem Gebiete der nordamerikanischen Frachyt- und Basaltregion im Territorium Idaho zur Anschauung. Dasselbe stellt die „Shoshone Cañons und Wasserfälle" dar, die sich im Flußgebiete des Columbia, im Oberlaufe des Snake- (Schlangen) Flusses befinden. Wir werden damit in ein Land von ganz eigenartigem vulkanischen Charakter versetzt. In die Eruptionsgesteine haben der Shoshone und seine Zuflüsse die Thalwege eingesägt, welche sich zum Teile in der Form von 400 bis 700 Fuß tiefen Cañons, das sind lange Thäler mit ungemein steil abstürzenden Uferwänden, weithin verfolgen lassen. Die Shoshone-Fälle stürzen sich, zwischen den Frachyten durchbrechend, in ihren Wassermassen in mehreren Stufen 190 Fuß in die Tiefe hinab. Im Hintergrunde sehen wir die horizontalen Basaltdecken weithin sich dehnende Tafelländer bilden.

Das dritte Bild stellt den „Golf von Pozzuoli" dar. Wir stehen oberhalb des Städtchens, etwa am Südwestrande der Solfatara oder auf der Höhe, die sich längs des Meeresufers hinzieht. Im Schatten hochaufstrebender Pinien und Eichen sehn wir Pozzuoli auf einer ins Meer ragenden Landspitze. Zur Linken erblicken wir die Wände der in das Kap Misenum auslaufenden Halbinsel, die nur durch einen

schmalen Landsaum mit einer bergigen größern Landmasse zusammenhängt. Die vorderen Hügel tragen die Mauerreste des ehemaligen Lustortes Bajae; dahinter liegt die Insel Procida, rechts ein kleiner Strandsee. Den Hintergrund des herrlichen Bildes bildet die Insel Ischia mit dem Epomeo (780 Met.) Endlich gewahren wir den jüngsten der europäischen Berge, den Monte Nuovo (140 Meter), welcher 1548 durch eine vulkanische Eruption aufgeschüttet wurde, und den Ringberg Campiglione.

Der Methodiker des geographischen Unterrichtes von der Volksschule bis hinauf zu den höchsten Unterrichtsanstalten — wird die Herausgabe dieser Bilder mit Freuden begrüßen. Denn wo das Wort, die Beschreibung oder die kartographische Darstellung zur ausreichenden und vollständigen Erklärung der geographischen Erscheinungen nicht mehr ausreicht, da wird das Bild vermittelnd eintreten. Dies mit um so größerem Erfolge als die Bilder bestimmte, thatsächlich existierende Objekte und Erscheinungen zu Grunde legen, also nur konkrete Bilder vorführen, was ungleich schwieriger ist, als dies bei der bisher üblichen Zusammenstellung idealer Landschaftsobjekte der Fall gewesen ist. Es ist nur anzuerkennen, daß von den 60 projektierten Bildern mehr als die Hälfte Europa vertreten werden, und daß alle europäischen Staaten je nach ihrer physikalisch-geographischen Bedeutung Berücksichtigung finden sollen.

Herr Hölzel hat ein internationales Unternehmen gewagt, das in seiner Art auf der breitesten Grundlage angelegt ist. An besser situierten niederen Schulen soll der Bilderzyklus nicht fehlen; Mittelschulen werden ihn ohnedies gar nicht entbehren können. Mädchenschulen, deren Leiter wir angelegentlichst auf diesen herrlichen Schmuck der trauten Räume weiblicher Bildungsstätten aufmerksam machen, werden in doppelter Beziehung dem Unternehmen ihr Wohlwollen zuwenden, wie denn dies Lehrmittel ohne Zweifel auch in zahlreichen Familien lediglich als Zimmerschmuck eine Heimstätte finden wird.

Prof. Georg Jan

2) a. Leitfaden für den Unterricht in de
Zweite verbesserte Auflage von R. S
inspektor in Berlin. Berlin, 1881. 9

b. Vorschule der Geschichte. Sagen und
gebrauch bearbeitet von R. Schillm
in Berlin. Berlin, 1881. Nicolai

c. Deutsche Geschichte in Lebensbilder
Lesebuch, aus zuverlässigen Originalsc
gestellt von R. Schillmann, Sc
Erster Teil (von 102 vor Chr. bis 15
1880. Nicolai.

Das erstgenannte dieser drei Bü
und hat sich einen großen Freundes
glauben daher auch, daß wir an dieser
das Erscheinen einer zweiten verbesser
um auch unsrerseits zu einer weiteren V
beizutragen. Ohne Zweifel wird sich d
Kreisen bekannt und beliebt machen.
dürfen wir auch wohl dem zweiten
vorausverkünden. Wir haben uns n
Urteile beruhigt; wir haben das Buch g
zehn- und elfjährigen Kindern — für
— in die Hand gegeben, und sie al
uns schon nach wenigen Tagen sein L
viel, ob dort zu wenig: darüber mag
Meinung nach sich beruhigen mit dem
geben ist, dem Geschmack der kleinen L
auch in zweckentsprechender Weise gege

Können wir nun so die beiden
Überzeugung für die Hand der Kinde
das dritte, die deutsche Geschichte in
kommen geeignet für Lehrer — nam
bezeichnen. Wie wenigen derselben
Mommsen, Herzberg, Grimm, Freytag
und zwar dauernd zugänglich! Nun

Gewerbeschule und der Schule für Bauhandwerker; beide Werke sind denn auch in erster Linie für jene und ähnliche Schulen bestimmt. An Glinzers Werke ist namentlich Klarheit und Übersichtlichkeit zu rühmen. Die Auswahl des Stoffes ist der Tendenz des Werkes entsprechend getroffen; im ersten Teile ist die s. g. neuere Geometrie weggelassen, dagegen ist der zweite Teil, dem Bedürfnis betreffender Schüler entsprechend, weiter ausgeführt. So ist namentlich einiges aus der Lehre von den Kegelschnitten und die Lehre von den regelmäßigen Polyedern beigebracht worden. Die Erklärungen sind klar, die Beweise und Beweisandeutungen völlig genügend, die Anfänge von Gesetzen und Aufgaben zur eigenen Übung dankenswerte Zugaben. Zu rühmen ist auch die Deutlichkeit und instruktive Zeichnung der Figuren. — Kühls Buch, welches auf 3 Teile berechnet ist, reicht im 2. bis zu den Gleichungen 2. Grades. Es zeichnet sich durch Klarheit und Faßlichkeit aus. Die Gesetze sind einfach, aber doch vollaus genügend entwickelt, und eine Reihe Übungsbeispiele schließen jedes Kapitel. Die letzteren sind instruktiv und in passender Reihenfolge gegeben, so daß sie allen Anforderungen entsprechen; nur scheint uns die Zahl derselben auch im zweiten Teile nicht genügend. Das Werk wird nicht bloß für seinen Zweck genügen, sondern sich auch in Schulen anderer Art, als die Gewerbeschulen, einbürgern. M. M.

5) Griechische Geschichte für die Jugend. Von Karl Friedrich Becker. Neu bearbeitet von Carl Barthol. Berlin, Duncker. 1880. 3 Mark.

Das Werk liegt jetzt vollständig vor. Der alte Becker redet in gemütvoller Weise zu der Jugend, und Barthol hat voll Pietät es nur für nötig gehalten, bisweilen neueste Entdeckungen und Erforschungen nachzutragen. Besonders möchte sich das Werk als Geschenk für die heranreifende Jugend gut eignen. F.

Pädagogische Zeitschriften.

6) Pädagogisches Litteraturblatt und Rundschau auf dem Gebiete

der Pädagogik. Unter Mitwirkung namhafter Schulmänner herausgegeben von Dr. Werner Werther, Rektor in Essen a. d. Ruhr. 3. Jahrgang. Berlin, Wohlgemuth. 1881. 4 Mark. 12 Hefte jährlich. Heft 1—3.

Der dritte Jahrgang ist insofern ein erweiterter zu nennen, als außer den Rezensionen namentlich auch die Rundschau ausgedehnt wird, welche Nachrichten über das Schulwesen bringt, die über den Rahmen einer bloß provinziellen oder lokalen Bedeutung hinausgehen und daher für alle Leser von Interesse sind. Noch erwähnen wir, daß der Jahrgang 1879 457, der Jahrgang 1880 550 Rezensionen enthielt, welche im Geiste tüchtiger Pädagogik abgefaßt sind. V. D.

7) Rundschau über das Unterrichtswesen aller Länder, herausgegeben unter Mitwirkung tüchtiger Fachmänner von Dr. Ronze, Kreisschulinspektor und H. Klose, Lehrer. Berlin, Ißleib. 1880. I. Jahrgang. Jährlich 24 Hefte á 0,60 Mark.

Der Titel der neuen Zeitschrift besagt richtig, was sie will und was sie leistet. Über wichtige Vorkommnisse auf pädagogischem Gebiete in allen Kulturländern bringt sie Nachrichten, vom freiheitlichen und pädagogisch-fortschrittlichen Sinne getragen. Jedes Heft enthält ferner Litteratur und Korrespondenz und Briefkasten. Wir sind der Überzeugung, daß, da die Rundschau sich ein großes Gebiet gewählt hat, sie durch ihre Behandlung des Gegenstandes auch bald auf einen großen Leserkreis wird rechnen können. V. D.

8) Rheinisches Schulblatt. Herausgegeben von Th. Voigt, Regierungs- und Schulrat. II. Jahrgang. 1881. 12 Hefte. 4 Mark. Trier, Lintz.

Heft 3 liegt vor uns. Die Aufsätze sind zum Teil praktisch gehalten, resp. aus der Praxis dargestellt, so: der Handarbeitsunterricht in der Elementarschule, die Physik in der Volksschule. Recht anregend für das Nachdenken bei der Erziehung sind die

„pädagogischen Skizzen" des Herausgebers. Nachrichten und Amtliches vervollständigen den Inhalt. V. D.

9) Die Praxis der schweizerischen Volks- und Mittelschulen. Beiträge für spezielle Methodik und Archiv für Unterrichtsmateriale. Herausgegeben unter Mitwirkung vieler bedeutender Schulmänner von J. Bühlmann, Lehrer in Luzern. Zürich, Orell, Füßli und Co. 1881. I. Jahrgang. Jährlich 4 Hefte.

Es weht ein frischer, kritischer Hauch durch diese neue Zeitschrift. Über den Unterricht im allgemeinen, über spezielle Fächer desselben mit Einflechtung von praktischen Winken und Ratschlägen enthält das erste uns vorliegende, 4 Bogen starke Heft, eine Fülle von Material, dem sich Rezensionen und Mitteilungen anschließen. Nicht bloß für schweizerische, sondern für deutsche Lehrer bietet sich da eine Auswahl wertvollen Stoffes. Interessant speziell für Geschichte ist ein Aufsatz über zwei schweizerische Vorgänger Winkelrieds, welche ganz in seiner Weise den Ihrigen den Sieg verschafften. P. D.

10) Der praktische Schulmann. Archiv für Materialien zum Unterricht in der Real-, Bürger- und Volksschule. Herausgegeben von Albert Richter, Schuldirektor in Leipzig. Leipzig, Brandstetter.

In altbewährter, gediegener Weise wird der „praktische Schulmann" fortgesetzt. Eine Fülle des schätzenswertesten Materials aus allen Zweigen des Unterrichts und des Wissens, das für jenen zu verwerten ist, liegt in jedem Hefte vor. Außerdem werden interessante kleine Mitteilungen aus allen Gebieten der Erkenntnis und Rezensionen gegeben, und alles das ist gründlich und hinreichend ausführlich, um den praktischen Zweck vollständig erfüllen zu können. P. D.

Rheinische Blätter

für

Erziehung und Unterricht.

Organ für die Gesamtinteressen des Erziehungswesens.

Im Jahre 1827 begründet

von

Adolph Diesterweg.

Unter Mitwirkung namhafter Pädagogen fortgeführt

von

Dr. Richard Lange.

Jahrgang 1882. Heft III.
(Mai — Juni.)

Frankfurt a. M.
Moritz Diesterweg.
1882.

persönlich genoß die Freude, daß meine Werkstatt auch dieses Mal von dem damals weitgereisten und erfahrenen Schulmanne kein schlechtes Zeugnis erhielt. Cygnaeus war beauftragt, ein zeitgemäßes Volksschulwesen in seinem Vaterlande zu gründen und zu dem Behufe auf die pädagogische Wanderschaft geschickt worden. Vor seiner Abreise nach Finnland erklärte er mir, daß es nach seiner Ansicht nicht mehr genüge, die Bildungsanstalt für das Volk nach Pestalozzischen Grundsätzen zu organisieren; vielmehr halte er es für seine Pflicht, über Pestalozzi hinaus zu gehen und den Fröbelschen Prinzipien gemäß auch die körperliche Arbeit der Jugend erziehlich ausgiebig zu machen. Er werde deshalb keine bloßen Lernschulen etablieren, sondern daneben auch Werkstätten für Handarbeit errichten und die Lernschule mit der Arbeitsschule in eine möglichst enge, organische Verbindung zu setzen suchen. Ich konnte seinen Ideen nur beipflichten, und da ich seine Energie und Zähigkeit hinreichend kennen gelernt hatte, so wartete ich mit Spannung der Dinge, die da kommen sollten.

Alle Berichte aus Finnland bewiesen denn auch bald, wie ernst es unser Reformator mit seiner Aufgabe genommen und wie geschickt und sicher er seinem Ziele zuzustreben verstanden hatte. In verhältnismäßig kurzer Zeit erblüte in jenem Lande ein Schulwesen, das sich nach der bezeichneten Richtung hin geltend machte und darum jedem Sachkenner als ein Novum und Unikum erscheinen mußte.

Auch im deutschen Vaterlande bricht sich in jüngster Zeit die Überzeugung mehr und mehr Bahn, daß der einseitige Pestalozzianismus in der Volksschule alle Zweige und alle Früchte getrieben hat, die Wurzel und Stamm desselben überhaupt hervorzubringen vermögen; er hat, um es mit andern Worten zu bezeichnen, abgewirtschaftet. Trotz der vielen pädagogischen Lehrbücher, die alljährlich erscheinen, zeigt sich in Folge dessen kein wesentlicher Fortschritt mehr, und es wird daher trotz aller äußeren Organisation, aller Uniformität und Geregeltheit ein Gefühl der Unbefriedigung in denjenigen Kreisen, welche sich ernstlich mit der Sozialpolitik beschäftigen, immer

allgemeiner. Es kommt hinzu, daß die wirtschaftliche Not drängt zu einer Erörterung der Frage, ob es nicht geraten sei, mehr als bisher an die systematische Ausbildung der Handgeschicklichkeit und Werkthätigkeit der Kinder des Volks zu denken. Nur so ist es zu erklären, daß vor kurzem die Anleitung der Jugend zur Handarbeit, wie sie sporadisch in Dänemark stattfindet, die Aufmerksamkeit in weiten Kreisen unseres Vaterlandes erregen konnte. Ein ehemaliger Rittmeister Clauson von Kaas geberdete sich als der eigentliche Schöpfer dieser, wie er meint, funkelnagelneuen Erscheinung, und diese Würde wird ihm, wie ich vernahm, streitig gemacht von einem Herrn Rom in Kopenhagen.

Ich hatte die Ehre, den zuerst genannten Herrn zufällig im Hause meines Freundes, des bekannten Schulrats Theodor Hoffmann persönlich kennen zu lernen, was Herrn von Kaas, wie es schien, keineswegs angenehm war. Nachdem ich eine Zeit lang seinen Darlegungen zugehört hatte, suchte ich ihm klar zu machen, daß es sich bei seinen Bestrebungen lediglich um eine noch unreife Anwendung Fröbelscher Prinzipien handle, erzählte ihm auch von Cygnaeus und dessen Bestrebungen, um dadurch den Beweis zu liefern, daß diesem die Ehre gebühre, nach der in Rede stehenden Seite hin zuerst vorangegangen zu sein und Neues geschaffen zu haben, und behauptete, daß in Finnland auf diesem Gebiete weit mehr und weit Besseres geschehen sei, als in Dänemark. Der Herr kannte Friedrich Fröbel offenbar nicht, wußte auch nichts von Cygnaeus und nahm alle meine Mitteilungen mit der Miene höchsten Gleichmuts und vornehmer apostolischer Gleichgültigkeit entgegen.

Die Bewegung ist trotz aller persönlichen Streitereien, die sie im Gefolge gehabt hat, und die offenbar auf Unwissenheit beruhen, im Flusse geblieben, und eben trifft eine Schrift ein, also betitelt: Über Arbeitsschulen und Förderung des Hausfleißes. Von A. Clauson von Kaas, Rittmeister a. D. 1. Heft. Bremen. Nordwestdeutscher Volksschriften Verlag, A.-G. (Mit Unterrichtsvorlagen.) Ich habe noch nicht Zeit gewinnen können, in dieses Geistesprodukt genauer hinein zu sehen, habe aber die Absicht, es ernstlich ins Auge zu fassen.

an Verständnis und Widerstand, besonders in Schweden und Dänemark. Man schüttelte den Kopf, und die alten Schulmänner waren der Meinung, es handle sich nur um Reminiscenzen aus der Basedowschen Schule mit ihren Spielereien. Nur die Anhänger Friedrich Fröbels erklärten sich zustimmig. So erinnere ich mich z. B., daß Sie, lieber Freund, und Theodor Hoffmann mir ein lebhaftes Interesse entgegenbrachten und mich zum Fortschreiten auf der eingeschlagenen Bahn ermutigten. Der alte „Marschall Vorwärts" in Berlin war ebenfalls vollständig einverstanden, und auch der Schulrat Bormann billigte meine Vorschläge.

In meinem an unsern Senat gerichteten Förslag till Organisation af Folkskoleväsendet in Finnland forderte ich auch die Einführung des Handarbeitsunterrichts in die Volksschullehrerseminare. Und was ich wünschte und erstrebte, geschah: die künftigen Volksschullehrer bekamen von Anfang an theoretischen und praktischen Unterricht in verschiedenen Handarbeiten, um sie zu befähigen, den Kindern des Volks eine gleiche Anleitung zu gewähren.

Die Sache ist auch bei uns unausgesetzt vorwärts gegangen, wenn auch nur langsam, wie alle neuen Einrichtungen überhaupt. Auf der Ausstellung von Lehrmitteln zu Stockholm im Jahre 1866 und auf der Lehrerversammlung zu Öreboe in Schweden im Jahre 1868 konnten wir doch sehr hübsche Produkte des neuen Unterrichtszweiges, die teils in den Seminaren, teils aber auch in den Volksschulen hergestellt waren, vorzeigen. Unsere Ausstellungsartikel wurden gelobt und bewundert; jedoch kam es nirgends bis zu einer eingehenden Diskussion der prinzipiellen Frage, selbst nicht auf der Lehrerversammlung zu Christiania im Jahre 1871. Erst seit 1870 wurde die Frage überhaupt ins Auge gefaßt und besprochen in Schweden, Norwegen und Dänemark, und jetzt geberdet man sich in diesen Ländern, als ob unsere schon recht ansehnlich entwickelten Bestrebungen in Finnland gar nicht vorhanden wären. Dabei schlägt man dort nach meiner Ansicht verkehrte Wege ein. Man hat jetzt z. B. in Schweden mehrere Hunderte sogenannter Slöjd-

skolen (Handarbeitsschulen), hat besondere Seminare für die Ausbildung von Handarbeitslehrern errichtet, dabei aber vergessen, daß die Volksschule eine allgemeine Bildungsanstalt, die Slöjdschule aber eine Fachschule ist, und keine Brücke von hüben nach drüben gebaut. Wir unsererseits aber halten fest daran, daß der Handarbeitsunterricht zu den notwendigen Unterrichtsgegenständen der Volksschule gehört, notwendig wegen seiner nach der körperlichen und geistigen Seite hin kraftentwickelnden Natur. Die Handarbeit steht bei uns wie die übrigen Lehrgegenstände unter Leitung des Schuldirigenten, des Volksschullehrers überhaupt. Nur so gestellt kann sie ihren Wert behalten, ihren erziehenden Zweck erreichen, was nicht möglich ist, wenn man diesen Unterrichtsgegenstand handwerksmäßig behandelt und die Leitung desselben einem Handwerker oder Hülfslehrer überläßt. Übrigens will ich, wie Sie wissen, daß man die Volksschule als Fundament, als allgemeine Vorbereitungsanstalt für alle übrigen Bildungsanstalten des Landes betrachten soll. Die Gymnasien und Realschulen sollen sich stützen auf die Wirksamkeit der Volksschule und diese auf die Mitwirkung des Hauses, der Familie, der Eltern. —

Sie sind, alter Freund, gewiß schon ganz müde geworden durch die Lektüre meiner Plaudereien. Entschuldigen Sie mich noch für dieses Mal. Wahrscheinlich ist und bleibt dies mein letzter Brief. — Ich danke Ihnen herzlich für Ihre nunmehr bald fünfundzwanzigjährige treue Freundschaft; ich danke Ihnen auch besonders dafür, daß Sie meinen unbedeutenden pädagogischen Leistungen volle Aufmerksamkeit geschenkt haben. Hier im Vaterlande wäre ich ohne Ihre Anerkennung wohl kein Prophet geworden. Übrigens ist man mir zur Feier meines 70jährigen Geburtstages in einer überaus freundlichen Weise entgegengekommen und hat mir Aufmerksamkeiten erwiesen, von denen sogar Petersburger Zeitungen Notiz zu nehmen sich veranlaßt fühlten. Da ich Ihrer freundlichen Teilnahme sicher bin, so erfolgt hierbei ein Auszug, den Sie mir gefälligst zurückschicken wollen.

Herzliche Grüße an Ihre liebe Familie, die mich freilich

schon vergessen haben wird. Wir sprechen hier im Hause und in der Heimat oft von Ihnen.

Möchten Sie doch die Geduld haben, diese im Ausdrucke gewiß mangelhaften Plaudereien vollständig durchzulesen! Trösten Sie sich damit, daß diese Belästigung von meiner Seite voraussichtlich die letzte ist.

Heute wurde unser Landtag eröffnet. Wir leben in sonderbaren Zeiten!

Gottes Frieden wünscht Ihnen und den Ihrigen

Ihr alter dankbarer Freund
Uno Cygnaeus.

Meine Leser werden keinen Augenblick zweifelhaft darüber sein, daß vorstehender Brief angesichts der Vorgänge in jüngster Zeit der Veröffentlichung wert war. Es ist notwendig, daß gewisse Leute erfahren, wem die Ehre gebührt bezüglich der Einführung des Handarbeitsunterrichts. Auch muß ihnen zu Gemüte geführt werden, daß die ganze Weisheit nicht aus dem Norden, sondern aus Deutschland stammt und zu den Forderungen der Fröbelschen Pädagogik gehört. Uno Cygnaeus weiß das, und es fällt ihm nicht ein, die Quelle zu verleugnen, aus der er geschöpft hat; ihm allein aber gebührt die Ehre, die Verwirklichung dieses Fröbelschen Gedankens zuerst angestrebt und in großartigem Maßstabe verwirklicht zu haben. Auch hat er seinen Meister dahin richtig verstanden, daß die Anleitung zu körperlichem Schaffen und Gestalten nie losgelöst werden darf von der allgemeinen erziehlichen Grundlage, die ihr Fröbel gegeben hat. Sobald dies außer acht gelassen wird, muß sich die ganze Bewegung im Sande verlaufen, und es würde sich nur ein Vorgang wiederholen, der, wie die Geschichte der Pädagogik zu erzählen weiß, sich schon einmal in österreichischen Landen abgespielt hat. Schreitet man aber auf dem von Cygnaeus eingeschlagenen Wege voran, so erleichtert man den Einzug des Fröbelschen Erziehungssystems, dem offenbar die Zukunft gehört, so wenig sich auch die jetzige staatlich adoptierte Pädagogik geneigt zeigt, das Heft aus der Hand zu geben. Cygnaeus hat Recht: wir leben in einer sonderbaren Zeit. Das

pädagogiſche Leben iſt ſeinem inneren Weſen und Leben nach erſtarrt; aber unter der Schneedecke zeigen ſich doch ſchon die Keime neuen Lebens.

Schließlich will ich mir nicht verſagen, mitzuteilen, was meinem ſo energiſch und großartig wirkſamen Freunde an ſeinem 70ſten Geburtstage Erfreuliches begegnet iſt. Der im Briefe erwähnte Auszug aus einer Petersburger Zeitung lautet alſo:

„Den 12. Oktober 1880 feierte Helſingfors, dem Oberinſpektor über ſämtliche Volksſchulen, Uno Cygnaeus, zu Ehren, ein ſchönes Feſt, das, wie „Helſingfors Dagblad" ſich ausdrückt, mit Recht das Geburtstagsfeſt der finniſchen Volksſchule genannt werden kann. Die Bedeutung, welche die Volksſchule erlangt, ihre ganze Richtung und ihre Leiſtungen ſeit den letzten Dezennien verdankt ſie vornehmlich den raſtloſen Beſtrebungen ihres Oberinſpektors, deſſen 70. Geburtstag nicht nur von ſeinen Kollegen, ſondern von der geſamten ſtudierenden Jugend und einem jeden, ſich für das geiſtige Wohl Finnlands intereſſierenden Mitbürger gefeiert wurde. Die Wirkſamkeit des Gefeierten war in der Sache der Volksbildung eine vielſeitige. Durchdrungen von der Überzeugung, daß nur die Bildung der großen Maſſe die Grundlage der Civiliſation eines Volkes iſt, und ſie allein deſſen Stellung und Schickſale beſtimmt, widmete er alle ſeine Kräfte der Reorganiſation der Volksſchule, und ſeine Idee war es, die in den neuen Schulordnungen durchgeführt wurde und die finniſche Volksſchule zu dem machte, was ſie jetzt iſt. Er veranlaßte die Gründung des erſten Seminars in Jyväskylä und wirkte in ihm als Direktor, bis der Poſten eines Oberinſpektors der Volksſchulen und Mitglieds der Schulverwaltung ihm ein noch weiteres Feld der Wirkſamkeit eröffnete. Bei der Durchführung aller der wichtigen Reformen ging er umſichtig und verſtändig zu Werke, erreichte auf dem Wege der Geduld und Überzeugung, was er durch Gewaltmaßregeln niemals erreicht hätte, und ſah in der Familie, in Einfluß der Frau und der Häuslichkeit den wichtigſten Faktor der Volkserziehung. Er führte die Handarbeiten in den Schulen ein und widmete beſondere Aufmerkſamkeit der Ausbildung

körperlicher Kraft und Gewandtheit, als einem Element, das bei der Erziehung Hand in Hand mit der geistigen und wissenschaftlichen Bildung gehen muß. Die Früchte seines Wirkens sieht Finnland schon jetzt in den massenhaft entstehenden Volksschulen und hat ihrer noch viele von der Zukunft zu erwarten. Drei neue Seminare folgten dem von Jyväskylä; sie versorgen die Schulen mit geeigneten Lehrern. Cygnaeus trat bei der Schulreform in die Fußtapfen Pestalozzis und Fröbels, denen er ein ebenbürtiger Nachfolger war, und unter seiner Leitung erhob sich die finnische Volksschule zu einem Standpunkt, der sie, in Bezug auf die Unterrichtsmethode und die Lösung der Aufgabe des Schulwesens, zum Gegenstande der Aufmerksamkeit der Nachbarländer und des Auslands gemacht hat. Er legte, mit einem Wort, den Grundstein zu einer zeitgemäßen Volksschule in Finnland, und das kommende Geschlecht hat nur die Bahn zu betreten, die er ihm brach. Cygnaeus erlebte die Freude, daß sein segensreiches Wirken von seinen Mitbürgern anerkannt und nach seinem Werte geschätzt wird. Das bewies ihm die Feier des 12. Oktobers. Schon am frühen Morgen brachte ihm das Lehrpersonal der Volksschulen der Hauptstadt, im Verein mit andern Schulfreunden, ein Ständchen, nach welchem ihm ein, mit hübscher Zuschrift versehenes silbernes Service überreicht wurde. Die Reden in finnischer und schwedischer Sprache hielten die Lehrer Hynen und Mg. Oberg. Der Künstler Munsterhjelm hatte für diese Feier ein Gemälde, den Geburtsort des Gefeierten darstellend, gemalt. Darauf folgte ein Zug von mehreren Hundert Studenten mit ihrem Sängerchor und Fahnen. Als das erste Lied gesungen war, trat Cygnaeus hervor und dankte mit sichtbarer Rührung der Jugend für ihre Ovation. Am Schlusse der tiefgefühlten, warmen Worte, die er an sie richtete, legte er den Studenten ans Herz, die große, vaterländische Sache der Volksschule zu wahren und zu fördern, auch dann, wenn die Zeit kommen wird, da ihr greiser Fahnenträger ihnen nicht mehr wird vorangehen; denn auf der Volksschule ruhe die Zukunft des Landes. Dann wandte sich der Doktor Schybergson im Namen der Studenten

an den Gefeierten mit einer Rede, in welchem er die Dankbarkeit des Volks gegen seinen Oberinspektor Ausdruck gab und schloß mit den Worten: „Es lebe der Vater der finnischen Volksschule, es lebe Uno Cygnaeus!“ worauf ein 9faches Hurra der Studenten antwortete. Der Sängerchor intonierte die Nationalhymne und beschloß somit diese einfache, innige Feier, die bei allen Anwesenden einen tiefen, nachhaltigen Eindruck zurück lassen wird.“

Wir sehen, der Prophet gilt doch schon etwas in seinem Vaterlande. Er soll leben, noch lange regieren und den Rheinischen Blättern noch oft unfreiwillige Beiträge liefern, wenn er sich nicht zu den freiwilligen herbei lassen will! W. L.

II.

Die philosophische Strömung der Gegenwart.

Populäre Mitteilungen

von

Hugo Göring,

Dozent an der Universität und Lehrer an der Gewerbeschule zu Basel.

Ist es nicht übel angebracht, in unserer Zeit einem größeren Publikum die Lektüre eines Berichtes über philosophische Litteratur zuzumuten? Wer hat Zeit dazu, wer gibt sich die Mühe, der reinen Theorie, die allerdings nur den Sophist Mephistopheles „grau“ nennt, seine Aufmerksamkeit zu widmen? Hat man nicht „viel Besseres“ zu thun? Sind solche „Spekulationen“ nicht viel zu unnütze Hirngespinste der Träumer, die das volle Leben nicht kennen? Ist die Philosophie nicht etwas viel zu „Unpraktisches“, was für unsere nüchterne Betrachtung des Lebens nicht paßt? —

Vor 40—50 Jahren hätte man diese Fragen mit „Ja“ beantworten können, ohne sich allzu großer Geistesrohheit schuldig zu machen: jetzt sind dieselben Fragen unberechtigt. Jetzt ist es Pflicht eines jeden Gebildeten, sich mit den Grundzügen des

matischen Versuche hervorheben, die den Bau der Philosophie neu zu errichten suchen, endlich uns zu den historischen Bearbeitungen und den popularisierenden Reproduktionen der Philosophie wenden. Wir werden also den Leistungen eines Friedrich Albert Lange, eines Wundt, Avenarius, Siebeck, Lazarus, Dühring, v. Kirchmann, Herbert Spencer, Lewis, nur beiläufig auch den Phantasien E. v. Hartmanns begegnen.

Wir eröffnen unsere Rundschau mit einer bei G. Fischer in Jena erschienenen kleinen Schrift von Dr. Fritz Schultze, dessen Berufung an das Dresdener Polytechnikum als ordentlicher Professor der Philosophie an sich selbst schon als eine Signatur unserer Zeit, als eine echt philosophische That dieser bisher nur die technischen Wissenschaften vorwiegend pflegenden Lehranstalt erscheinen muß. Seine Broschüre über Bedeutung und Aufgabe einer Philosophie der Naturwissenschaften, die wir wegen der Klarheit und Anmut der Darstellung, so wie der orientierenden Universalität ihres Inhaltes unsern Lehrern empfehlen, kann uns gleichsam als allgemeine Einführung in den Geist der heutigen Philosophie dienen. Sie ist nicht nur für Fachkreise, sondern für Gebildete im allgemeinen, in erster Linie für Lehrer, die berufenen Träger der Bildung, von höchster Bedeutung. Mit größerm Geschick als andere Schriften dieser Richtung weist sie auf ein wissenschaftliches Problem hin, ohne dessen Verständnis keine Form der Erkenntnis möglich ist. Der Verfasser, der mehr als nur äußerlich durch Herausgabe der Spencerschen Erziehungslehre mit der Pädagogik in Berührung steht, ja der bereits als Leiter eines akademisch-pädagogischen Seminars dieser von den Repräsentanten exakter Forschung so vielfach verkannten Wissenschaft in einer ganz neuen Sphäre einen festen Boden und die gebührende Achtung gesichert hat, beweist auch in dieser kleinen Abhandlung die echt pädagogische Fähigkeit, ohne alle Voraussetzung den Leser in eine dem alltäglichen Denken nicht allzunahe liegende Untersuchung über die Elemente aller Erkenntnis mit durchdringender Klarheit einzuführen. Seine Darstellung ist so einfach, so natürlich ungezwungen, weil logisch scharf, und so populär im edelsten Sinne

des Wortes, daß jeder nicht allzu denkträge Leser sie verstehen muß; dabei aber ist sie wiederum so lebensvoll, so unmittelbar frisch und anmutig, daß die Lektüre dieser wenigen Bogen einen seltenen Genuß bietet. Im Interesse einer Orientierung über Philosophie und philosophisches Denken, wie sie Jedermann erstreben sollte, der mehr als bloß Handwerker des täglichen Lebens ist, wünschen wir der kleinen Schrift die größte Verbreitung. Ja, gäbe es mehr Leistungen dieser Art, so wäre sicherlich die Unbehülflichkeit im philosophischen Denken eine geringere, die erkenntnistheoretische Konfusion auf allen Gebieten des Lebens und der Wissenschaft eine weniger verhängnisvolle, mithin die unglücklichen Konflikte auf allen Seiten der religiösen, sozialen und politischen Interessen weniger gewaltsam, ja schließlich ganz unmöglich. Wenn also ein philosophischer Grundsatz von so bedeutender Tragweite für eine ganze Welt, für Wissenschaft und Leben ist, so dürfte es schon der Mühe wert sein, auch einmal einer scheinbar trockenen Abstraktion unsere Aufmerksamkeit zu widmen.

Da wir früher in einer Zeitschrift* über das genannte Werkchen ausführlich berichtet haben, so verweisen wir auf jene Darstellung und wenden uns zu andern philosophischen Novitäten, die der Berücksichtigung wert sind. Dahin gehört ein Versuch Jul. Heinr. Frankes, neue Grundzüge einer Wissenschaft vom physischen, geistigen und sozialen Leben auf der Grundlage einer einheitlichen Weltanschauung zu entwerfen**. Nach dem ersten Teile des ganzen Werkes, welches im Laufe dieses Jahres erscheinen wird, können wir eine ernst gemeinte, tüchtige Leistung erwarten. Das Buch trägt den Stempel philosophischer Gesinnung und redlicher Überzeugungstreue. Der Mittelpunkt der Untersuchung geht auf eine Kritik der Prinzipien

* Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht, Jahrgang 1879, Nr. 24.

** Die Wissenschaft vom physischen, geistigen und sozialen Leben auf der Grundlage einer einheitlichen Weltanschauung. Ein Leitfaden zur Kunst vernunftgemäßen Lebens in gemeinen und [illegible] von Jul. Heinr. Franke. Berlin 1881.

matischen Versuche hervorheben, die den Bau der Philosophie neu zu errichten suchen, endlich uns zu den historischen Bearbeitungen und den popularisierenden Reproduktionen der Philosophie wenden. Wir werden also den Leistungen eines Friedrich Albert Lange, eines Wundt, Avenarius, Siebeck, Lazarus, Dühring, v. Kirchmann, Herbert Spencer, Lewis, nur beiläufig auch den Phantasien E. v. Hartmanns begegnen.

Wir eröffnen unsere Rundschau mit einer bei G. Fischer in Jena erschienenen kleinen Schrift von Dr. Fritz Schultze, dessen Berufung an das Dresdener Polytechnikum als ordentlicher Professor der Philosophie an sich selbst schon als eine Signatur unserer Zeit, als eine echt philosophische That dieser bisher nur die technischen Wissenschaften vorwiegend pflegenden Lehranstalt erscheinen muß. Seine Broschüre über Bedeutung und Aufgabe einer Philosophie der Naturwissenschaften, die wir wegen der Klarheit und Anmut der Darstellung, so wie der orientierenden Universalität ihres Inhaltes unsern Lehrern empfehlen, kann uns gleichsam als allgemeine Einführung in den Geist der heutigen Philosophie dienen. Sie ist nicht nur für Fachkreise, sondern für Gebildete im allgemeinen, in erster Linie für Lehrer, die berufenen Träger der Bildung, von höchster Bedeutung. Mit größerm Geschick als andere Schriften dieser Richtung weist sie auf ein wissenschaftliches Problem hin, ohne dessen Verständnis keine Form der Erkenntnis möglich ist. Der Verfasser, der mehr als nur äußerlich durch Herausgabe der Spencerschen Erziehungslehre mit der Pädagogik in Berührung steht, ja der bereits als Leiter eines akademisch-pädagogischen Seminars dieser von den Repräsentanten exakter Forschung so vielfach verkannten Wissenschaft in einer ganz neuen Sphäre einen festen Boden und die gebührende Achtung gesichert hat, beweist auch in dieser kleinen Abhandlung die echt pädagogische Fähigkeit, ohne alle Voraussetzung den Leser in eine dem alltäglichen Denken nicht allzunahe liegende Untersuchung über die Elemente aller Erkenntnis mit durchdringender Klarheit einzuführen. Seine Darstellung ist so einfach, so natürlich ungezwungen, weil logisch scharf, und so populär im edelsten Sinne

des Wortes, daß jeder nicht allzu denkträge Leſer ſie verſtehen muß; dabei aber iſt ſie wiederum ſo lebensvoll, ſo unmittelbar friſch und anmutig, daß die Lektüre dieſer wenigen Bogen einen ſeltenen Genuß bietet. Im Intereſſe einer Orientierung über Philoſophie und philoſophiſches Denken, wie ſie Jedermann erſtreben ſollte, der mehr als bloß Handwerker des täglichen Lebens iſt, wünſchen wir der kleinen Schrift die größte Verbreitung. Ja, gäbe es mehr Leiſtungen dieſer Art, ſo wäre ſicherlich die Unbehülflichkeit im philoſophiſchen Denken eine geringere, die erkenntnistheoretiſche Konfuſion auf allen Gebieten des Lebens und der Wiſſenſchaft eine weniger verhängnisvolle, mithin die unglücklichen Konflikte auf allen Seiten der religiöſen, ſozialen und politiſchen Intereſſen weniger gewaltſam, ja ſchließlich ganz unmöglich. Wenn alſo ein philoſophiſcher Grundſatz von ſo bedeutender Tragweite für eine ganze Welt, für Wiſſenſchaft und Leben iſt, ſo dürfte es ſchon der Mühe wert ſein, auch einmal einer ſcheinbar trockenen Abſtraktion unſere Aufmerkſamkeit zu widmen.

Da wir früher in einer Zeitſchrift* über das genannte Werkchen ausführlich berichtet haben, ſo verweiſen wir auf jene Darſtellung und wenden uns zu andern philoſophiſchen Novitäten, die der Berückſichtigung wert ſind. Dahin gehört ein Verſuch Jul. Heinr. Frankes, neue Grundzüge einer Wiſſenſchaft vom phyſiſchen, geiſtigen und ſozialen Leben auf der Grundlage einer einheitlichen Weltanſchauung zu entwerfen**. Nach dem erſten Teile des ganzen Werkes, welches im Laufe dieſes Jahres erſcheinen wird, können wir eine ernſt gemeinte, tüchtige Leiſtung erwarten. Das Buch trägt den Stempel philoſophiſcher Geſinnung und redlicher Überzeugungstreue. Der Mittelpunkt der Unterſuchung geht auf eine Kritik der Prinzipien

* Deutſche Blätter für erziehenden Unterricht, Jahrgang 1879, Nr. 24.

** Die Wiſſenſchaft vom phyſiſchen, geiſtigen und ſozialen Leben auf der Grundlage einer einheitlichen Weltanſchauung. Ein ärztlicher Wegweiſer zur Kunſt vernunftgemäßen Lebens in geſunden und kranken Tagen von Jul. Heinr. Franke. Berlin 1880.

der modernen Medizin, die es mit dem ganzen Menschen zu thun haben sollte. Der Verfasser geht von dem richtigen Satze aus, daß der Mensch das Maß der Dinge ist. Als Erkenntnisgrundsatz dient ihm die Analogie, die ihn zur Durchdringung des Weltganzen führt; sein Moralprinzip beruht in dem einfachen Satze, daß alles das natürlich, sittlich und göttlich ist, was den Menschen wahrhaft gesund, froh und glücklich macht. Daraus ergibt sich die Konsequenz, daß körperliche Gesundheit, sittliche Tüchtigkeit und intellektuelle Klarheit als eine Einheit gedacht werden muß. Den heillosen Zustand der modernen Heilkunde führt Franke auf unsere ganze Erziehung und unser Denken über das sittliche, gesellschaftliche und staatliche Leben zurück. In beiden Gebieten, dem des körperlichen und geistigen Lebens, faßt man unrichtiger Weise nur die Symptome der Krankheiten ins Auge und sucht etwaige Gelegenheitsursachen zu beseitigen, aber nicht den ganzen Lebensprozeß zu beeinflussen. So sucht der Verfasser nach einem wahren Gesundheitsideal, welches mit dem Kulturideal auf das engste verbunden ist. Er konstatiert, daß das Gefühl der Gesundheit oder Krankheit nicht durch begriffliche Analyse erklärt, sondern nur subjektiv wahrgenommen und sinnlich empfunden werden kann; das Prinzip der Analogie führt ihn zu der Erkenntnis, daß auch das Sittliche und Religiöse nur sinnlich angeschaut und empfunden werden kann. Daraus folgt, daß in der anschauenden Empfindung das ursprüngliche Erkenntnismittel enthalten ist, daß also die edelsten Handlungen und das logische Denken des Menschengeistes aus den Trieben entspringen, die im Gefühl und in der Empfindung ihren Ursprung haben. Hiermit bietet der Verfasser den Schlüssel zu dem Geheimnisse echter ärztlicher Heilkunst. Das Prinzip der Selbstbestimmung muß das physische, geistige und sittliche Leben durchdringen. Der ganze Weltprozeß in der Geschichte erscheint von diesem einheitlichen Standpunkte aus als ein Naturheilprozeß der Welt, dessen Abbild der Naturheilprozesse ein Körper ist. Nach dem Maße seines Vermögens und seiner Kraft sucht ein Organismus die

geistigen Funktionen zu regeln: ebenso liegt im Sittengesetzes Schwerpunkt in dem Streben nach Harmonie. Was für das rein physische Leben das gesunde oder normale Leben bedeutet, das ist für die geistigen Lebenserscheinungen das rein Sittliche, und wenn wir die Einheit des physischen und geistigen Lebens im Sinne des Materialismus gelten lassen wollen, so muß hieraus doch auch auf die Harmonie und die Einheitlichkeit der Grundprinzipien, der körperlichen und geistigen oder sittlichen Lebenserscheinungen und der vorhandenen Entwicklungstendenz nach einem Kulminationspunkt gefolgert werden, wenn der ganze Monismus oder die Einheitslehre einen Sinn haben soll.

An dem Ausgang alles Empfindens von der Sinnlichkeit zeigt nun der Verfasser die innigen Berührungspunkte des physischen und sittlichen Lebens. Er weist nach, daß an die Befriedigung des Sinnlichen sowohl die körperliche wie die geistige Gesundheit gebunden ist und die Geheimnisse des Lebens sich uns aus der empfindenden Anschauung erschließen. Deshalb auch, wie er sagt, ohne Sinnlichkeit keine Sittlichkeit — ein Satz, den er in vortrefflicher Ausführung an den ideal und groß angelegten Naturen Goethes und Raphaels erläutert.

Im Weitern sucht der Verfasser auf die Form hinzuweisen, in welcher die Natur selbst bildet und erkennt. Er findet sie in dem künstlerischen Schaffen des Menschen, so weit es sich nämlich mit dem Hohen und Edlen in der Natur beschäftigt. In dieser Darlegung macht sich wieder das Erkenntnisprinzip der Analogie geltend: denn wie die Naturheilkraft im kranken Organismus in ihrer schöpferischer Thätigkeit nur durch die vom Instinkt angezeigten Anregungen unterstützt wird und neue Gebilde an die Stelle der kranken setzt, so schöpft auch das künstlerische Schaffen des Menschen nur aus der Sinnenthätigkeit und ist deshalb etwas in seiner eigentlichen Werkstätte Unbegreifliches. Eine Tradition von Praxiteles und ein Wort Raphaels erklären diese Andeutung. So kommt denn der Verfasser schließlich zu dem Resultat, daß der Schwerpunkt alles Bildens und Heilens in der bedingungslos auf sich selbst

gestellten, nur von den Lebensbedingungen abhängigen Lebenskraft liegt, welche in der aufsteigenden Kette der Lebenserscheinungen durch ein lebendiges, formgestaltendes Bildungsprinzip alles. hervorruft, durch sich selbst erhält und im Falle der Erkrankung und der Möglichkeit einer Heilung selbst wieder gesund macht. Dies sind die allgemeinen Gesichtspunkte, von denen die ganze Darlegung des Verfassers ausgeht, ein Fundament, auf welches sich der Bau des ganzen Systems stützen soll (S. 1—88). In diesem einleitenden Abschnitte weisen wir auf eine musterhafte Kritik Schopenhauers (S. 49—53 und S. 83—84) hin, ebenso auf die geistvollen Bemerkungen über Goethe (S. 50, 76, 77, 80, 82, 85), über Raphael (S. 76 und 79), über J. von Müller (S. 67) und auf einige Wendungen, mit denen wohl nicht jeder Leser übereinstimmen wird, die aber doch sein Denken anregen: Darwinismus (S. 77), Wallace (S. 69), die Neukantianer (S. 70), Dühring (S. 70 und 86) und Lessing (S. 149 und 150).

Nach diesen grundlegenden Vorbemerkungen geht der Verfasser zu einer geschichtlichen Kritik der Heilwissenschaft über, die ihm Gelegenheit bietet, an der historischen Entwicklung der Medizin die Richtigkeit seiner Prinzipien von Neuem zu beweisen (S. 89 — 204). Wenn auch der medizinisch gebildete Lehrer in diesem Abschnitte nichts Neues erfährt, so kann doch der Laie mit Interesse und Nutzen einen der bedeutendsten Kulturzweige in seiner Entstehung und Fortbildung verfolgen. Die Kritik des neuesten Standpunktes enthält manches bedeutende Wort und verdient eine allseitige Würdigung. Auch die viel ventilierte Frage der Vivisektion, die sich auf das nächste mit den höchsten Interessen einer edlern Humanität berührt, wird angemessen erörtert. Der zweite Abschnitt (S. 205—236), mit welchem die uns vorliegende erste Hälfte des Werkes schließt, unterwirft die noch heute herrschenden Methoden ärztlicher Kur einer scharfen Kritik.

Nach einer Reihe guter Beweise für seine Theorie kann daher über seinen Gesamtversuch sagen: „Wir glauben, daß uns der Nachweis gelungen ist, daß das gesamte Leben des mensch-

lichen Geistes und Körpers in einem untrennbaren Zusammenhang steht, deren verknüpfende Kausalität wie ein Faden die ganze Welt des Geschehens durchzieht und dieses Weltganze von einheitlichen, sich stets gleichbleibenden Grundprinzipien beherrscht wird. Damit ist aber auch das innerste Wesen der Dinge, soweit es überhaupt sich erforschen läßt, dargelegt. Denn nur durch diese Gesetze und deren möglichst getreue Befolgung vermag der Mensch den ihm zugewiesenen Aufgaben gerecht zu werden und kann das ihm vom Schicksal gesteckte Ziel erreichen".

Der Verfasser bietet eine Reihe von Beispielen dar, an welchen er den Zusammhang des sittlichen Lebens mit dem sinnlichen nachzuweisen sucht. In erster Linie nennt er Raphael und Goethe. In seinen Gedichten verherrlicht der Verfasser die Hoheit und den überwältigenden Reiz einer schönen Sinnlichkeit, und er hat Recht daran gethau. Erkennen wir doch alles Göttliche nur im Sinnlichen und durch das Sinnliche. „Blicket in die seelenvollen Augen eures Kindes", so ruft der Verfasser aus; „ergötzt euch an dem holdseligen Lächeln eures Lieblings, schaut den Gottesfrieden, welcher über das Engelsangesicht des schlafenden Säuglings ausgebreitet liegt, und entscheidei dann die Frage, ob das Göttliche anders als im Sinnlichen und durch das Sinnliche empfunden werden kann". Die sinnliche — leider und gewiß verzeihlicherweise sich bis zur Ausschweifung verirrende — Natur Raphaels machte diesen unsterblichen Künstler zum Vermittler des Göttlichen. Mit tiefer Ehrfurcht betrachtete er seine eigenen Madonnenbilder, da die Idee zu denselben so tief aus den Urtiefen seines reichen anschauenden Empfindungsvermögens hervorgegangen waren, daß er bewundernd vor seinen eigenen Werken stand! Das Göttliche ist allen unfaßbar, nicht begrifflich zu demonstrieren, es muß eben nachgefühlt, nachempfunden werden.

Dieses sittliche Empfinden offenbart uns die sittliche Gesundheit und lehrt uns ihr nachzustreben, ebenso wie das rein physische Empfinden, wie es sich im tierischen Instinkt ausspricht, uns die körperliche Gesundheit gewährleistet. Fassen wir den

physischen und sittlichen Instinkt in eine Einheit zusammen, so haben wir jene Bildungstriebe, von denen Schiller sagt:

„So lange nicht den Bau der Welt
Philosophie zusammenhält,
Bewegt sich das Getriebe
Durch Hunger und durch Liebe."

Von diesem Standpunkte aus wird es uns leicht, die Verblendung und eitle Selbstüberschätzung des Darwinistischen Materialismus zu durchschauen, der in seinen begrifflichen Demonstrationen über den Weltzusammenhang — die ja in ihren Hauptpunkten von keinem tieferdenkenden Menschen bestritten werden können — die wesentlichen Momente für eine anzustrebende, allgemeine und tiefere Bildung und Gesittung gefunden haben will, und glaubt, daß sich mit der Anerkennung dieser Thatsachen auch die höchste sittliche Reife vollziehen müsse. Hier gibt es keinen Einwand und keine Ausreden. Es ist eine unbestrittene Thatsache, daß sich der Materialismus keine Gelegenheit hat entgehen lassen, wo nur irgend möglich, mit wahrhaft cynischem Behagen jede Unzweckmäßigkeit der Weltdinge in der einseitigsten Weise zu kennzeichnen. „Es ist dasselbe freudevolle Entzücken, welches der Pessimist empfindet, wenn er an irgend einem Punkte wieder nachgewiesen hat, daß es keine Weltfreude gibt!" In diesem Sinne kann der Verfasser an einer andern Stelle sagen: „Wer, wie Schopenhauer es gethan, die schönste Blüte edler Menschlichkeit zu besitzen vorgibt, selbst aber die sittlichen Triebe, welche das All durchziehen, um den Menschen zu läutern und dadurch glücklicher zu machen, leugnet, der will Komödie mit uns spielen; denn sein Mitleid ist ein erheucheltes, kann kein wahres, tiefes Mitempfinden sein."

Zum Schluß noch ein Wort des Verfassers, welcher die Tendenz des ganzen Werkes zusammenfaßt: „Indem wir den gesetzlichen Zusammenhang aller Dinge erkannt haben, erblicken wir in der Vielheit eine widerspruchslose Einheit, welche unser Wissen vom Menschenleben bis zur denkbar größten Klarheit gesteigert hat. Dieses Wissen sei unser Leitstern durch die Wüste

des Aberglaubens, der Ariadnefaden, der uns aus dem Irrgarten der herrſchenden mediziniſchen Wiſſenſchaft hinausführen muß!"

Obgleich wir mit dem Grundgedanken des Werkes harmonieren, ſo ſind wir doch weit entfernt, die Einzelheiten deſſelben konſequent zu billigen. Unſer Geſamturteil wird erſt möglich wenn wir das ganze Werk vor uns haben. —

III.

Aufgabe und Methode des Unterrichtes in der deutſchen Grammatik.

Von J. König, Oberlehrer
an der Auguſtaſchule in Frankfurt a/Oder.

Die Allgemeinen Beſtimmungen vom 15. Oktober 1872 geben als das in den Volksſchulen zu erreichende Ziel für den deutſchen Unterricht an: die Befähigung des Schülers zu richtiger und deutlicher Ausſprache jedes einzelnen Wortes und zum freien Ausdruck ſeiner Gedanken im einfachen Satze, die Befähigung zum korrekten und ſicheren Ausdrucke im zuſammengeſetzten Satze unter Überwindung der gewöhnlichen Fehler im Gebrauche der Wortformen und in der Satzbildung, und endlich die Befähigung zur freien und richtigen Wiedergabe fremder Stoffe, wie zur Ordnung und klaren Darſtellung der eigenen Gedanken. — Danach würde durch den deutſchen Unterricht zunächſt ein Doppeltes anzuſtreben ſein: einmal, daß der Schüler über Sachen, die nicht außerhalb der Sphäre, in welcher er ſich zu bewegen lernen muß, liegen, mündlich ſich klar und korrekt ausſprechen lerne, zum andern aber auch, daß er dasſelbe ebenſo auch ſchriftlich zu thun vermag. Implizite liegt jedoch noch mehr darin, und dieſes Mehr ſprechen die meiſten Pädagogen beſtimmt aus, indem ſie zu den eben angeführten zwei Punkten noch zwei andere hinzufügen und es gleichzeitig als Aufgabe der Schule, reſp. des Unterrichtes im Deutſchen, hinſtellen, daß Schüler dahin gebracht werden, die Gedanken Anderer, ſow

nach ihrer Bildungsstufe ihnen zugänglich sind, mögen sie mündlich oder schriftlich ausgesprochen sein, verstehen zu können („die freie und richtige Wiedergabe fremder Stoffe" in den Allg. Best. setzt das richtige Verständnis derselben voraus). So Lüben in seinen Grundsätzen und Lehrgängen § 1, Panitz in Lübens Jahresbericht 1866 pag. 549, Schierhorn (der Unterricht in der Muttersprache in der „Evangelischen Volksschule", herausgegeben von Th. Ballien, pag. 115), und Kardel in seinen Beiträgen zur Schulpraxis (Drittes Heft); doch hebt der letztangeführte, der als Seminarlehrer in Holstein, wo das Plattdeutsche die Landessprache ist, besonders Gewicht darauf zu legen sich veranlaßt fühlen mußte, und gleich ihm Panitz, noch besonders hervor, daß dies verlangte Verständnis und der geforderte korrekte Ausdruck sich auf die hochdeutsche (neuhochdeutsche) Sprache beziehen müße. Ob und in wie weit die betreffende Mundart im Unterrichte in der deutschen Sprache zu berücksichtigen sei in der Volksschule, von dieser Frage können wir hier füglich absehen, da ja von allen Pädagogen schon um des praktischen Nutzens willen es als Erfordernis ist hingestellt worden, daß der Unterricht in der deutschen Sprache es lehren müße, die neuhochdeutsche Sprache zu verstehen und sich auch in derselben auszudrücken. Denn die neuhochdeutsche Sprache ist ja die Schriftsprache, in ihr sind alle die Schriften abgefaßt, welche als Bildungsmittel für das Volk in Betracht kommen, und deren Verständnis die Schule durch den Unterricht in der deutschen Sprache zu vermitteln hat; in dieser Sprache werden die Verfügungen und Bekanntmachungen der Behörden abgefaßt, überhaupt alles, was zu dem Volke in unmittelbarer Beziehung steht; in ihr muß der Staatsbürger sich den Behörden gegenüber ausdrücken können, in ihr muß er seine Korrespondenz führen können. In den mannichfachsten Beziehungen tritt also die neuhochdeutsche Sprache auf mit der Forderung, daß sie von jedem verstanden werde, und daß jeder sich in ihr verständlich zu machen vermöge. Daß also diese Sprache als Objekt des Unterrichtes im Deutschen wird in Betracht kommen müssen, darüber möchte wohl kaum auch

nur der geringste Zweifel sich geltend machen, wenn es auch eine Streitfrage bleiben wird, ob und in wie weit die ortsübliche Mundart in dem Unterrichte Berücksichtigung zu finden habe. — Aber eine andere Frage möchte die sein, ob für den vorliegenden Zweck allein der Unterricht im Deutschen benutzt werden dürfe, oder ob hierfür nicht vielmehr der gesamte Schulunterricht verantwortlich gemacht werden soll. In gewisser Beziehung muß jede Unterrichtsstunde, von der ersten bis zur letzten, mag in derselben behandelt werden Religion oder biblische Geschichte oder Geschichte oder Rechnen u. s. w., eine Unterrichtsstunde in der deutschen Sprache sein; denn in jeder Unterrichtsstunde soll neben dem materiellen Zwecke, dem Schüler Kenntnisse in den verschiedenen Disziplinen mitzuteilen, auch das formale Ziel des Unterrichtes nicht aus dem Auge gelassen werden. Deshalb tritt es dem Lehrer gegenüber als besondere Forderung auf, daß seine Schrachweise stets eine richtige und korrekte sei, damit durch seine Vorträge der Schüler, der denselben zu folgen hat, gleichzeitig immer mehr in das Verständnis der Sprache eingeführt werde, und daß er mit Strenge darauf halte, daß der Schüler über jeden ihm angeeigneten Unterrichtsstoff sich klar und korrekt ausspreche, namentlich daß die geforderten Antworten stets erfolgen in vollständigen, regelrecht gebildeten Sätzen. Auf diese Weise wird jede Unterrichtsstunde gleichzeitig eine Sprachstunde, d. h. eine Stunde, durch welche der Schüler unbewußt immer mehr eingeführt wird in das Verständnis der deutschen Sprache und angeleitet wird, sich korrekt in derselben auszudrücken.

Wenn aber die Allg. Bestimmungen hervorheben, daß der Schüler befähigt werden soll zum Ausdrucke in der deutschen Sprache unter Überwindung der gewöhnlichen Fehler im Gebrauche der Wortformen und in der Satzbildung; so ist damit zugleich hingewiesen auf die Notwendigkeit eines spezifisch deutschen Unterrichtes, der das Regelrechte der Sprache erkennen und die gewöhnlichen Fehler vermeiden lehre. Hiermit ist es schon ausgesprochen, daß auch in der Volksschule Unterricht erteilt werden müsse auch in der deutschen Gram-

matik, daß im Unterrichte die Regeln vorgeführt werden müſſen, nach denen die Sprache ſowohl die einzelnen Wörter abformt, als auch die Wörter verbindet zu Sätzen. Und demgemäß verlangen auch die Allgem. Beſtimmungen, daß in den Oberklaſſen mehrklaſſiger Schulen beſondere Stunden einzurichten ſeien, die den Zweck haben, den Schülern die für den richtigen Gebrauch der Mutterſprache nötigen Regeln anzueignen und gleichzeitig die Schüler in der Anwendung dieſer Regeln, in dem Verfahren nach denſelben zu üben. Für uns würde hieraus die Frage reſultieren: Iſt zur Erlernung des richtigen und korrekten Gebrauchs der deutſchen Sprache überhaupt Unterricht in der deutſchen Grammatik notwendig? oder iſt dieſer Unterricht als etwas Überflüſſiges, wohl gar Schädliches, aus dem Gebiete der Volksſchul-Unterrichtes auszuſchließen? Wir haben nämlich nicht außer acht zu laſſen, daß es für Schüler deutſcher Nation etwas Grundverſchiedenes iſt, ob ſie eine fremde Sprache lernen ſollen, oder ob ſie zur Befolgung des Geſetzmäßigen in der deutſchen Sprache ſollen geleitet werden. Eine fremde Sprache kann der Schüler allein durch den Unterricht in derſelben lernen, die Unterrichtsſtunden in derſelben ſind oft faſt die einzigen Stunden, die ihn mit der zu erlernenden fremden Sprache in Berührung bringen. Hier iſt es allerdings nötig, daß der Schüler die verſchiedenen Wortklaſſen von einander unterſcheiden lerne, daß ihm die Regeln eingeprägt werden, nach welchen die Wörter verändert, die Nomina dekliniert und kompariert, die Verba konjugiert werden, daß er jedes einzelne Wort richtig und fließend abformen lerne, und daß ihm die Regeln angeeignet werden, nach welchen die verſchiedenen Wörter unter verſchiedenen Verhältniſſen zu dem entſprechenden Satze richtig verbunden werden. Die Sprache tritt eben dem, der ſie erlernen ſoll, als etwas ganz außer ihm Stehendes, als etwas durchaus Fremdes entgegen. Anders aber iſt es mit der deutſchen Sprache. Die deutſche Sprache lernen unſere Kinder nicht in der Schule, dieſe lernen ſie durch das Leben, ſie iſt in gewißem Grade ſchon ihr Eigentum, wenn ſie in die Schule treten. Das

und [illegible] Sprache [illegible] Stil, [illegible] Sprache [illegible] Stil, [illegible] Sprache [illegible] Stil,

tümlichen vaterländischen Töne, Biegungen, Wendungen, Härten und Weichen bestimmt. Jeder Deutsche, der sein Deutsch schlecht und recht weiß, d. h. ungelehrt, darf sich eine selbsteigene lebendige Grammatik nennen und kühnlich alle Sprachmeisterregeln fahren lassen. So kann das grammatische Studium kein anderes als ein streng wissenschaftliches sein, und zwar entweder ein philosophisches, kritisches oder historisches." Wenn Jakob Grimm dies ausspricht, so hat er als Zweck und Ziel des grammatischen Unterrichtes etwas ganz anderes im Auge als wir für die Volksschule; er denkt sich das Studium der Grammatik als ein solches, das für das Verständnis der Flexionen und der Konstruktionen des Neuhochdeutschen zur Begründung eventuell das Mittel- und Althochdeutsche, wohl auch das Gothische, in den Bereich des Unterrichtes in der Grammatik hineinzieht, und ein solcher Betrieb des grammatischen Unterrichtes für die deutsche Sprache ist allerdings etwas, was den Zielen unserer Volksschule durchaus fern liegen muß. Aber eine dem Standpunkte der Schule angemessene Behandlung der deutschen Grammatik ist auch in der Volksschule nicht zu entbehren. — In neuester Zeit befürwortet den Unterricht in der deutschen Grammatik besonders Theodor Groß, Repetent und Privatdozent zu Marburg, in seinem Schriftchen „Die Notwendigkeit des Unterrichtes in der deutschen Grammatik". Jakob Grimms Urteil führt er zurück auf „einen zwar sehr erklärlichen, aber doch einseitigen, überspannten Gegensatz gegen die verkehrte Art der damaligen deutschen Grammatik mit ihren Willkürlichkeiten und ihrer Pedanterie". Sein Schriftchen hat allerdings zunächst höhere Lehranstalten, wie Gymnasien, für die Karl von Raumer besondere zusammenhängende Lektionen in der deutschen Grammatik für überflüssig erklärt, im Auge, und erklärt auch für diese Anstalten derartige Lektionen für unerläßlich, und zwar zunächst als Vorschule für die Erlernung des Lateinischen. Was er hinsichtlich dieses Punktes ausführt, liegt uns für unsern Zweck durchaus fern. Aber auch um des Deutschen selbst willen bleibt er bei seiner ausgesprochenen Ansicht stehen, und was er hier sagt, könnte sich auch auf die Volksschule

beziehen lassen. Denn auch von dieser gilt es ja, daß der Schüler derselben die lebendige Volkssprache mit mehr oder weniger mundartlicher Färbung von selbst lernt, daß er zum Gebrauche der Schriftsprache aber in der Schule angeleitet werden muß, und daß eine bewußte Erkenntnis der deutschen Sprache sich nicht ohne besondere Lektionen in der deutschen Grammatik erreichen läßt. Die Art und Weise indessen, wie er die deutsche Grammatik betrieben wissen will, möchte für unsere Volksschulen nicht die angemessene sein. Denn wenn es auch richtig ist, daß wer sich der Haupt-Gesetze und -Bildungen seiner Muttersprache bewußt ist, im fehlerlosen Gebrauche derselben einen bedeutenden Vorteil vor dem voraus haben wird, der sich nur nach seinem Gefühl richtet; so wäre doch für die Volksschule die Forderung zu hoch gestellt, wenn z. B. verlangt werden sollte, daß der Schüler lerne, warum „fragte" richtig, „frug" falsch ist. — Praktischer für die Volksschule hebt Schierhorn (die evangelische Volksschule, Band 1, pag. 107 ff.) die Notwendigkeit des grammatischen Unterrichtes hervor, wenn er sich folgendermaßen ausspricht: „Sollte der Schüler seine Muttersprache bloß verstehen lernen, so könnte man des grammatischen Beiwerks entbehren; aber er soll sich auch schriftlich in derselben ausdrücken lernen, und dies ist ohne dasselbe nicht möglich. Soll er die Hauptwörter groß schreiben, so muß man dies ihm sagen und ihm außerdem klar machen, woran er dieselben erkennt. Ohne einige Kenntnis der Satzgefüge ist die Zeichensetzung garnicht zu erreichen."

In entschiedenem Gegensatze zu diesen Ansichten steht Bock, der von einem grammatischen Unterrichte in der Volksschule durchaus nichts wissen will und deßhalb sehr befriedigt davon ist, daß auch Männer, die früher auch in der Volksschule von einem für sich bestehenden, abgesonderten grammatischen Unterrichte nicht meinten absehen zu können, später erklärten, daß ein solcher in die gewöhnliche Volksschule nicht gehöre, und daß auch mehrklassige Stadtschulen, denen die Schüler bis zum vierzehnten Jahre verbleiben, für abstrakt systematische Grammatik keinen Raum haben, wie Otto, Grube, Körner, welcher letzt-

genannte in seinem „Volksschullehrer" die Grammatik für eine gewöhnliche Volksschule sogar als vom Übel bezeichnet. Indessen dieser scheinbar sehr große Gegensatz wird doch in etwas gemildert durch die beiden Epitheta, welche er der Grammatik gibt: „abstrakt, systematisch". Und wenn wir später auf Bock zurückkommen werden, wird es sich zeigen, daß trotzdem er die Zulässigkeit des grammatischen Unterrichtes in der Volksschule bestreitet, er sie doch nicht ganz entbehren kann, und daß sein strikter Widerspruch gegen die Zulässigkeit desselben lediglich seinen Grund hat in der eigentümlichen Bedeutung, welche er dem Begriffe „Grammatik" vindiziert. Er unterscheidet nämlich zwischen Grammatik und Sprachlehre. Unter ersterer versteht er die abstrakte systematische Darstellung der Regeln und Gesetze, des Organismus und der Bildung der Sprache, während es die Sprachlehre mit der Erlernung der Sprache, mit dem Verstehen, mit dem Auffassen und dem mündlichen und schriftlichen Gebrauche derselben zu thun hat. Indem er uns diese Definition gibt, führt er uns zu demselben Prinzip zurück, das auch schon Jakob Grimm bestimmt, sich gegen den grammatischen Unterricht auszusprechen. Die Gegner des grammatischen Unterrichtes in der Volksschule wollen nämlich durchaus nicht, daß alle Belehrungen über die Flexion der Wörter und über den Satzbau aus dem Unterrichte entfernt werden, sondern sie setzen sich nur in Opposition gegen die, welche die Grammatik in Form eines Systems der Volksschule geben wollen, wie es namentlich ehedem Sitte war, in Opposition gegen die, welche deutsche Grammatik um ihrer selbst willen getrieben wissen wollen. Solcher Unterricht in der Grammatik konnte allerdings einen praktischen Wert und Nutzen für die Volksschule garnicht haben, und um so weniger, als, wie Albert Richter (Unterricht in der Muttersprache, pag. 14) es ausspricht, im sogenannten deutschen Sprachunterrichte man sehr oft nicht deutsche Grammatik trieb, sondern Grammatik an sich, wobei man sich nur zufällig der deutschen Sprache als das Verständigungsmittel bediente, dem man auch die erläuternden und belegenden Beispiele entnahm.

Es war oft so abstrakte Grammatik, daß derselbe Unterricht ebensowohl einer fremden wie der deutschen Sprache hätte gelten können. — Bock will vor allen Dingen alle Terminologie verbannt und beseitigt wissen; damit aber kann er die Sache selbst nicht verwerfen und beseitigen, auch er kann, wenn er dies auch behauptet, die Grammatik nicht entbehren. Denn treibt er z. B. keine Grammatik, wenn er behufs richtiger Zeichensetzung die Bindewörter will merken lassen, vor denen ein Komma, und die, vor denen ein Semikolon zu setzen ist? treibt er keine Grammatik, wenn er zwar nicht die Bezeichnungen „Subjekt" und „Prädikat" will gebraucht wissen, wenn er aber die Satzglieder hervorheben läßt durch die Fragen, wovon ist die Rede?" und „was wird davon gesagt?"? Wir kämen also immer zu dem Resultate, daß auch die, die sich gegen den grammatischen Unterricht in der Volksschule erklären, nicht alles Grammatische in der Volksschule entbehren können, sondern daß sie nur Front machen gegen die, welche auch in der Volksschule den Unterricht in der deutschen Grammatik streng wissenschaftlich, streng systematisch betrieben wissen wollen. Wenn ein Schüler deutsch lernen soll, wenn er lernen soll, im Hochdeutschen sich richtig und korrekt, mündlich und schriftlich, ausdrücken, mit Vermeidung der gewöhnlichen Fehler, wenn er befähigt werden soll, die Gedanken anderer, mögen sie ihm mündlich oder schriftlich gegeben werden, zu verstehen, so muß er auch Unterricht in der deutschen Grammatik erhalten. Die Fragen, welche aufgeworfen werden könnten, würden nur die sein können: welches ist die Aufgabe des grammatischen Unterrichtes? und in welcher Weise ist derselbe zu erteilen? und darauf werden wir nun weiter einzugehen haben.

Fassen wir zunächst die Aufgabe ins Auge, welche dem Unterrichte in der deutschen Grammatik zu stellen ist, und welche dieser zu lösen hat, um danach dem Unterricht in der Grammatik seine Stelle im Gesamtunterrichte, insbesondere aber seine Beziehung zum deutschen Unterrichte anweisen zu können. Zuvörderst ist da festzuhalten, daß in der Volksschule deutsche Grammatik nicht um ihrer selbst willen getrieben werden

kann, daß Zweck des Unterrichtes nicht sein kann die bloße Kenntnis des grammatischen Systems mit allen seinen terminis technicis, nicht die bloße Kenntnis und die Aneignung der Regeln, nach denen die Sprache in Formbildung, in Wortbildung und in Satzbau verfährt, sondern daß die Aufgabe auch des grammatischen Unterrichtes zu suchen ist resp. inbegriffen ist in der Aufgabe, welche der Unterricht in der deutschen Sprache überhaupt zu lösen hat. Es wird die Aneignung von grammatischen Kenntnissen durch Unterricht in der Grammatik demnach nicht Selbstzweck sein können, sondern immer nur Mittel zum Zweck. Damit allein kann niemandem, am allerwenigsten dem Schüler der Volksschule, gedient sein, daß er lernt, das Eigenschaftswort kann prädikativ und attributiv stehen, daß ihm gesagt wird, es gibt Nebensätze, die man Subjektivsätze, und andere, die man Objektivsätze nennt, daß er auswendig lernt „ein Satz ist ein in Worten ausgesprochener Gedanke", daß er lernt, das Eigenschaftswort „gut" bildet die Komparationsformen unregelmäßig, insofern der Komparativ nicht „guter", sondern „besser" heißt, u. s. w. Sondern der Schüler soll seine Muttersprache, das Hochdeutsche, richtig verstehen lernen, er soll dahin gebracht werden, daß er sich mündlich und schriftlich korrekt in derselben ausdrücken könne. Hierfür ist nun von vornherein ein nicht zu unterschätzendes Moment mitwirkend, das wir als das Sprachgefühl bezeichnen, und auf die Kultivierung dieses Sprachgefühls wird darum der Unterricht im Deutschen sein Hauptaugenmerk zu richten haben, indem er darauf bedacht ist, daß der Schüler stets eine korrekte, richtige deutsche Sprachweise höre, und daß er durch Lektüre und Erklärung klassischer Musterstücke, wobei auf das sprachlich Schöne in denselben besonders hinzuweisen wäre, Gelegenheit finde, sein Sprachgefühl zu bilden. Indessen das Sprachgefühl ist etwas Schwankendes und zeigt sich bei dem einen feiner ausgeprägt und feiner gebildet als bei dem andern. Darum wird in dem deutschen Unterrichte etwas seinen Platz müssen angewiesen bekommen, was als Korrektiv bei dem Mangel an Feinheit des Sprachgefühls eintritt, und

dies ist die deutsche Grammatik, die in dieser Hinsicht besonders das wird zu berücksichtigen haben, was als fehlerhaft sich zeigt, und die ihre korrektive Aufgabe wird zu lösen haben nicht sowohl durch das Auswendiglernenlassen von Regeln, als vielmehr durch fleißige Einübung des Richtigen. Diese Stellung, welche der deutschen Grammatik im Unterrichte anzuweisen ist, und diese Aufgabe, welche zu lösen man dem Unterrichte in der deutschen Grammatik stellen muß, ward namentlich von den älteren Pädagogen vielfach verkannt, und daraus ergab sich denn auch eine Methode in der Behandlung der deutschen Grammatik, die vieles wo nicht alles verfehlte. Man glaubte das für den Unterricht in der deutschen Grammatik zu setzende Ziel erreicht zu haben, wenn der Schüler geläufig konjugieren und deklinieren konnte, wenn er es verstand, in einem Satze das Subjekt und das Prädikat zu suchen, wenn er es gelernt hatte, einen einfachen Satz mit allen möglichen Erweiterungen zu versehen und auszubauen und aus ihm ein schwülstiges Satzgefüge zu fabrizieren. Man behandelte die Grammatik so, als ob die Erwerbung der Kenntnis von den terminis technicis grammaticis der einzige Zweck des Unterrichtes sei; das aber vergaß man, daß der Unterricht in der deutschen Grammatik im Dienste des gesamten deutschen Unterrichtes zu stehen hat und das Seine dazu beitragen muß, daß der Schüler korrekt unter Vermeidung der gewöhnlichen Fehler in seiner Muttersprache sich ausdrücken lerne. Allerdings dürfen bei diesem Endziele auch die Gesetze, nach denen die Sprache in ihrer Formenbildung und Satzkonstruktion verfährt, nicht aus den Augen gelassen werden, im Gegenteil, der Schüler muß immer und immer wieder auf das Gesetzmäßige in der Sprache hingewiesen werden, wie es von den immer wieder zu Tage tretenden gleichen Erscheinungen sich abstrahieren läßt, damit er nach und nach zur Erkenntnis des Gesetzmäßigen und des Regelmäßigen in der Sprache gelange. Der Schüler muß erkennen lernen, daß auch die Sprache, die er spricht, an gewisse bestimmte Gesetze gebunden ist, denen er sich zum Teil schon bewußtlos fügt, die er aber zum

Teil auch noch ignoriert. Dies Geſetzmäßige in der Sprache muß ihm durch den Unterricht zur Erkenntnis gebracht werden, damit er entweder das, was er vorher ſchon bewußtlos that, mit Bewußtſein thun lerne, oder damit er das, wogegen er vorher ohne Willen verſtieß, als Richtiges erkenne und ſich nun mit Bewußtſein danach richte. Der Unterricht in der Grammatik bleibt alſo nicht Selbſtzweck, ſondern er wird das Mittel, das Geſetzmäßige in der Sprache erkennen und danach die Sprache richtig gebrauchen zu lernen. Die Grammatik tritt auf als Korrektiv des Sprachgefühls.

Wenn wir es ſo als die Aufgabe des Unterrichtes in der deutſchen Grammatik hinſtellten, daß derſelbe ein Korrektiv abgeben ſolle für das oft unſicher ſchwankende Sprachgefühl, ſo iſt damit für den Beginn des grammatiſchen Unterrichtes es ſchon ausgeſprochen, daß derſelbe nicht ſofort beginnen kann, wenn das Kind anfängt die Schule zu beſuchen. Denn einmal müſſen die Kinder, denen die Verhältniſſe, in die ſie mit dem Beſuche der Schule treten, noch zu neu ſind, überhaupt erſt dahin gebracht werden, daß ſie ſich über etwas ausſprechen lernen, ſei es auch in der einfachſten Form, ſei es auch nur, indem ſie etwas Vorgeſprochenes nachſprechen; zum andern aber ſind ſie auch zu ſehr in Anſpruch genommen von den Objekten ſelbſt, die ihnen ſchon im erſten Unterrichte entgegengebracht werden, als daß ſie ſofort auf die formale Seite der Sprache könnten hingewieſen werden. Außerdem aber ſind auch die Kinder in dem zarten Alter, wie es auch Lüben in ſeinen Lehrgängen § 8 b. geltend macht, in ihrer Erkenntnis noch zu wenig gefördert, um ein Auge haben zu können für das Geſetzmäßige in den Sprachformen. Für die Unterſtufe wird alſo der grammatiſche Unterricht in Wegfall kommen müſſen; dagegen wird er mit der Mittelſtufe zu beginnen haben, wenn gleichzeitig das Sprachgefühl durch den bis dahin ſtattgehabten Unterricht ſchon in etwas geweckt worden iſt; und von nun an wird er den Schüler zu begleiten haben durch ſein ganzes Schulleben hindurch, um ihm ſtets zur Seite zu ſtehen, wo ſein

Sprachgefühl nicht sicher ist, es zu befestigen, und wo es nicht richtig geleitet ist, es zu berichtigen. — In gleicher Weise beantwortet auch Kardel in seinen Beiträgen zur Schulpraxis (drittes Heft, pag. 24) die Frage: „Wann hat der grammatische Unterricht zu beginnen?“ dahin: „Nicht auf der Unterstufe“. Auf der Mittelstufe hingegen, wo die Kinder mit dem sachlichen Inhalte vieler geeigneter Texte schon so bekannt sind, daß man sie mit Erfolg zur Betrachtung der sprachlichen Seite an vorgeführten Beispielen der Art anhalten kann, will er sofort einen zusammenhängenden wohlgeordneten grammatischen Unterricht begonnen haben, jedoch mit Beispielen zur Erläuterung und Anwendung in solchem Maße ausgestattet, daß die Anleitung vorherrschend den Charakter einer Übungslektion an sich trage. Doch dies letztere führt uns schon hinüber zur Methode des Unterrichtes in der deutschen Grammatik.

Die unterrichtliche Behandlung der deutschen Grammatik ist im Grunde genommen eine so vielfach verschiedene gewesen, als Pädagogen sich mit derselben befaßt haben; indessen lassen sich hauptsächlich zwei verschiedene Methoden unterscheiden, die synthetische und die analytische, indem alle übrigen Methoden mehr oder weniger der einen oder der andern von diesen beiden sich nähern. Wenn deutsche Grammatik nach synthetischer Methode getrieben wurde, so verfuhr man dabei ganz in derselben Weise, in welcher man die fremden Sprachen lehrte, d. h. man begann mit dem Einfachsten, womöglich mit den einzelnen Lauten und ließ daraus Silben und Wörter entstehen, die nun flektiert wurden nach allen Richtungen hin, und zuletzt erhob man sich zur Betrachtung zunächst des einfachen Satzes, der dann mit allen nur möglichen Ergänzungen und Erweiterungen versehen und so zu einer Periode ausgebaut ward. Hierbei stellte man von vornherein ein System auf mit allen seinen verschiedensten Rubren, in welches man alle sprachlichen Erscheinungen in grammatischer Hinsicht hineinzwängen wollte. Dies System ward den Schülern eingeprägt, und nach demselben sollten sie alle sprachlichen Erscheinungen

der Muttersprache beurteilen und die Sprache selbst so verstehen lernen. Die Vertreter dieser Richtung legen auf die Grammatik ein zu großes Gewicht, sie versprechen sich von der Grammatik in Bezug auf sprachliche Bildung alles, und wollen sie gleichzeitig auch für den formalen Zweck brauchen, das Denkvermögen der Schüler zu entwickeln und zu fördern. Diesen Gesichtspunkt macht besonders auch K. F. Becker, der sich um die deutsche Grammatik große Verdienste erworben hat, geltend; aber er kommt dadurch zu sehr ab von allem Realen, er bietet den Schülern nichts, was ihnen für die Zukunft, namentlich um die Muttersprache richtig verstehen und sich in derselben korrekt ausdrücken zu lernen, einen praktischen Vorteil gewährte und von Nutzen wäre. Beckers Bestrebungen waren allerdings zunächst nicht auf die Volksschule gerichtet, die wir vornehmlich im Auge behalten müssen; aber seine Ideen haben in der Volksschule Eingang gefunden durch J. R. Wurst, der sie speziell für diese verarbeitete in seiner Sprachdenklehre. So ist durch Wurst in die Volksschule gekommen eine Art der Behandlung der deutschen Grammatik, die grade um deswillen, weil sie die Grammatik zu systematisch behandelte, auf die Dauer sich nicht halten konnte. Auf der andern Seite aber machte Wurst zugleich auch einen Schritt zu einer neuen Methode, indem er eine Sammlung von Beispielen aufstellte, die die grammatischen Regeln dem Schüler zur Anschauung bringen sollten, ja aus denen die grammatischen Regeln selbst erst abstrahiert werden sollten. Mit Becker indessen gemeinsam hat er, daß auch er nur das rein formale Ziel im Auge hatte, daß er den Schüler nur führen wollte in das Verständnis seiner Muttersprache, daß er aber das Hauptziel, dem Schüler zum richtigen Gebrauche der Sprache zu verhelfen, gänzlich dabei außer acht ließ. Denn dadurch, daß man an einzelnen Beispielen die grammatischen Erscheinungen vorführt und daraus die Regeln, die in der Grammatik gelten, nach denen sich die Sprache richtet in Wortbildung, Flexion und Satzbau, abstrahiert, dadurch allein wird ein Schüler nie dahin zu bringen sein, daß er

die Sprache, in deren Verständnis man ihn einführen will, auch richtig gebrauchen lernt. Zu diesem Ziele kann man allein durch Übung gelangen, und die Einübung grade ist es, die dieser Methode fehlt. Auch das Sprachgefühl, das man grade durch eifriges Treiben der Grammatik wecken und bilden wollte, erhält bei solcher Methode keine Nahrung zugeführt. Denn das Sprachgefühl kann sich nie bilden an einem System von Regeln, sondern dieses kann sich allein durch die Sprache selbst bilden, indem durch das stete Hören des Richtigen in der Sprache die einzelnen Erscheinungen derselben gewissermaßen in succum et sanguinem übergehen, sodaß jedes davon Abweichende, jedes dagegen Verstoßende sofort beleidigt und als fehlerhaft und gegen die Sprachgesetze verstoßend gefühlt und erkannt wird. Darum kam man bald davon ab, die sprachlichen Erscheinungen in grammatischer Hinsicht nach einzelnen Regeln vorzuführen, und man begann damit, dieselben in einem Sprachganzen aufzusuchen und daraus erst die Regel zu deduzieren; und auf diese Weise ward denn das Lesebuch die Grundlage und der Mittelpunkt auch des Unterrichtes in der deutschen Grammatik. Es bildete sich heraus ein analytisches Verfahren in der Methode des grammatischen Unterrichtes, welches man mit dem Namen der angelehnten oder der anlehnenden Methode bezeichnete. Indessen auch indem man das Lesebuch zu Grunde legte und von diesem ausging, zeigten sich große Übelstände, und grade das Streben nach möglichster Beseitigung dieser bedingte wieder ein verschiedenes Verfahren. Entweder nämlich wollte man den Stoff, welchen ein Lesestück bot, in jeder Beziehung verwerten, und wenn man dies that, mußte das, was an grammatischen Erscheinungen aus demselben genommen wurde, indem man jederzeit Wortbildung, Wortbiegung und Satzbau berücksichtigen wollte, ein Konglomerat des Verschiedenartigsten werden, worunter die Erkenntnis des Einzelnen aus dem Vielen durchaus leiden mußte. Diesen Übelstand erkannte Kellner, der gewissermaßen der Begründer dieser Methode geworden ist, sehr gut, und aus diesem Grunde stellte er selbst eine Sammlung

von Erzählungen zusammen, die er für seine Zwecke, um an jeder einzelnen gewisse grammatische Regeln mit Bequemlichkeit vorführen zu können, besonders hergerichtet hatte. Auf diese Weise ließen sich diese Stücke für seine Zwecke in grammatischer Hinsicht allerdings sehr leicht verwerten; aber zum Teil konnten sie doch an sprachlich Schönem und Mustergiltigem nur wenig geben, namentlich da er die Etymologie in ziemlich weiter Ausdehnung berücksichtigt, und so derselbe Wortstamm unter den verschiedensten Formen in einem und demselben Lesestücke sehr häufig wiederkehrt. — Anders verfährt Friedrich Otto. Er hat sich die Lesestücke, die er zur Behandlung bringt, nicht erst besonders für seine Zwecke zurechtgelegt und bearbeitet, sondern behält sie in ihrer klassischen Form bei; aber bei seinem Gange und seiner Behandlungsweise sind diese Lesestücke für den zu behandelnden Stoff eigentlich etwas ganz Nebensächliches. Er knüpft die Belehrung über irgend ein grammatisches Objekt an ein beliebiges Lesestück an; doch da das Stück nicht besonders für die daran zu zeigende grammatische Erscheinung gearbeitet ist, so kann er in demselben nur vereinzelte Beispiele grade der Erscheinung finden, die er zur Erkenntnis und zum Verständnis bringen will, und er muß sich so außerhalb des gewählten Lesestückes nach Beispielen umsehen und solche anderswoher herbeiziehen, wenn die Belehrung grade über den betreffenden Punkt auch nur einigermaßen auf Vollständigkeit Anspruch machen will. Dies ist der eine Übelstand, der sich bei dieser Art der Behandlung herausstellt. Ein anderer aber ist auch der, daß auf diese Weise nie das ganze Lesestück zur Behandlung kommen kann, sondern immer nur einzelne Punkte aus demselben, während alles Übrige unbenutzt liegen bleiben muß.

In welcher Weise soll denn nun aber der Unterricht in der deutschen Grammatik erteilt werden? Zunächst sehen wir ganz davon ab, einen streng systematischen Unterricht in der Muttersprache in der Volksschule erteilen zu wollen, da ein solcher für das Verständnis der Kinder etwas zu Abstraktes ist und deshalb, auch wenn die gegebenen Regeln von den

Schülern auswendig gewußt, und Beispiele zur Veranschaulichung einer jeden von ihnen angeführt werden können, nie dahin führen kann, der Muttersprache sich richtig und korrekt zu bedienen. Daß dies Letztere erreicht werde, konnte nach unserer Auffassung überhaupt nicht die Aufgabe des grammatischen Unterrichtes sein, da wir denselben rein als Korrektiv für das Sprachgefühl ansahen. Daß wir aber trotzdem auch für die Volksschule den Unterricht in der deutschen Grammatik als notwendige Unterrichts-Disziplin festhalten, haben wir schon weiter oben ausgesprochen. Die Allgemeinen Bestimmungen vom 15. Oktober 1872 setzen fest, daß dem gesamten Unterrichte im Deutschen das Lesebuch zu Grunde liegen soll. Diesen Passus haben wir, da etwas Besonderes in dieser Hinsicht von dem grammatischen Unterrichte nicht gesagt wird, da dieser aus dem gesamten Unterrichte im Deutschen nicht zu eximieren sein möchte, auch auf den Unterricht in der deutschen Grammatik zu beziehen. Aber in welcher Weise wird nun das Lesebuch zu Grunde zu legen sein, da wir schon weiter oben, wo wir der Kellnerschen und der Ottoschen Methode Erwähnung thaten, auf die Übelstände hingewiesen haben, welche aus solcher Behandlung resultieren? Auch Kardel in seinen Beiträgen zur Schulpraxis hält den Anschluß an das Lesebuch schwierig, da für eine bestimmte Lektion der Lehrer einzelnes aus einem Sprachstücke herausnehmen und anderes unbenutzt liegen lassen muß. Er fordert deshalb für den Unterricht in der deutschen Grammatik geeigneten Stoff; und wenn die Allg. Bestimmungen fordern, daß in der Schule mit einem oder zwei Lehrern der Unterricht in der deutschen Sprachlehre mit dem übrigen Sprachunterrichte zu verbinden sei, so will er unter dem „übrigen Sprachunterrichte" Teile des sachlichen Lehrstoffes, etwa aus der Pflanzen-, Tier- und Mineralkunde, verstehen, und demgemäß davon Sätze aufstellen, welche eine Gruppe bilden, die der betreffenden Stufe in dem grammatischen Lehrgange entspricht: so will er zu einem praktischen Verfahren gelangen. — Natürlich kann auch diese Disziplin des Unterrichtes, die Naturkunde, für sprachliche, resp. für grammatische Zwecke

sich verwenden und verwerten lassen; daß aber dies grade das Nächstliegende sei, möchten wir bezweifeln. Daß die grammatischen Regeln, resp. die Ergebnisse des grammatischen Unterrichtes, wie sich solche aus einem Sprachstücke deduzieren lassen, noch an einzelnen besonderen Beispielen den Schülern zur Anschauung gebracht werden müssen, versteht sich ja von selbst, und demgemäß bildete sich schon bei Wurst aus den einzelnen Sätzen und Beispielen, aus denen er die sprachlichen Gesetze ableitete, eine Beispiel-Sammlung, eine Grammatik in Beispielen, heraus. Und eben deshalb ist auch Kehr davon zurückgekommen, den grammatischen Unterricht an Lesestücke anzuschließen; auch er will als Grundlage etwas haben, was die zur Erkenntnis und zum Verständnis zu bringenden grammatischen Regeln mehr konzentriert gibt, und so will er den Unterricht angeschlossen haben an „Musterstücke, welche sowohl durch den Reichtum ihres Gedankeninhalts als durch die Korrektheit ihrer Form den Schülern Veranlassung werden können, mit erhöhtem Interesse immer tiefer in das Wesen der Sprachgesetze einzudringen". Es ist dies etwas Ähnliches wie Karbel fordert. Namentlich aber verdient es Beachtung, daß von allen diesen Männern nicht allein auf Aneignung der Form Gewicht gelegt wird, daß sie nicht nur die Form einüben wollen an oft sehr faden und nichtssagenden Beispielen, sondern daß auch für den grammatischen Unterricht ein würdiger und bildender Stoff die Unterlage abgebe.

Wie sollen nun wir uns zu alledem stellen? Auf der einen Seite ist ein streng systematischer Unterricht auszuschließen, auf der andern ist das bunte Durcheinander, wie es der Anschluß des grammatischen Unterrichtes an das Lesebuch mit sich bringen kann, zu vermeiden. Weiter soll doch das Lesebuch zu Grunde liegen, und doch müssen wir auch wieder besondere Beispiele in den Unterricht ziehen, die die gefundenen Regeln veranschaulichen. — Nach den Allgem. Bestimmungen sind für die Oberklasse mehrklassiger Schulen für Unterricht und Übung in der deutschen Sprache besondere Stunden anzusetzen. Damit kann,

wenn gleichzeitig nach eben denselben dem gesamten Unterrichte im Deutschen das Lesebuch zu Grunde liegen soll, nicht gesagt sein, daß man gewisse Stunden dazu benutzen solle, einzelne Lesestücke grammatisch zu zerrupfen und an denselben zur Besprechung zu bringen, was grade aus dem ganzen Gebiete der deutschen Grammatik sich in denselben findet; sondern wenn bestimmte Stunden für den grammatischen Unterricht anzusetzen sind, so ist damit zugleich gefordert, daß der Unterricht auch ein systematischer sei, d. h. systematisch nicht in dem Sinn, wie wir es weiter oben gefaßt haben. Systematisch muß auch der Unterricht in der deutschen Grammatik erteilt werden, wie ja der Unterricht in jeder Disziplin nach einem bestimmten System angelegt sein muß. Nicht nach Willkür kann der Lehrer in den Stunden für deutsche Grammatik heut dies und morgen das treiben, sondern die Erscheinungen der Sprache und ihre Gesetze müssen den Schülern in einer bestimmten Reihenfolge vorgeführt und zum Verständnis gebracht werden, sodaß, wenn von Zeit zu Zeit die behandelten Spracherscheinungen und die daraus gewonnenen Sprachgesetze rekapituliert werden, dem Schüler sich das System gewissermaßen von selbst ergibt, indem es sich vor seinen Augen aufbaut, indem er es gewissermaßen sich selbst aufbaut unter Anleitung des Lehrers durch eigne Arbeit. Dem Schüler also ist von vornherein kein bestimmtes System zu geben mit trockenen Begriffen und Definitionen, sondern in lebensvollen Beispielen müssen in wohlgeordneter Reihenfolge die einzelnen sprachlichen Gesetze ihm vorgeführt werden, sodaß er sich selbst an diesen Beispielen in den Besitz des Systems zu setzen vermag. Damit ist es, wenn wir auch verschiedentlich uns gegen einen streng systematischen Unterricht aussprachen, schon gesagt, daß der Lehrer keineswegs planlos unterrichten kann, vielmehr schließt unsere Forderung ja in sich die Forderung, daß der Unterricht sich vollziehen muß nach einer ganz bestimmten Disposition, die die verschiedenen Sprachregeln in wohlgeordneter, in Konnex stehender Reihe dem Schüler vorführt. Wie ist dies aber

werden finden können, als nützlich erweisen. Letztere, die Interpunktion, meint Bock, lerne sich von selbst; er will höchstens etwa nur die Bindewörter lernen lassen, vor denen man ein Komma, und die, vor denen man ein Semikolon zu setzen hat. In gewisser Beziehung mag er nicht unrecht haben; denn wenn im Unterrichte stets auf richtiges, ausdrucksvolles und sinngemäßes Lesen, wie sich solches infolge rechter Beachtung der gesetzten Lesezeichen ergeben wird, gehalten wird, und ebenso auch auf richtiges, sinngemäßes Sprechen in vollen Sätzen: so ist damit für die Interpunktion schon viel gewonnen. Indessen auch der grammatische Unterricht kann hierbei noch Unterstützung gewähren, und wenn er es kann, warum sollen wir nicht auch für diesen Zweck ihn uns dienstbar machen? Hiermit kommen wir auf die grammatischen Übungen.

Was diese, die sogenannten grammatischen Übungen, anlangt, so möchten wir von vornherein zunächst alle die Konjugations- und Deklinations-Übungen, mögen sie schriftlich oder mündlich vorgenommen werden, beiseite gelassen wissen. Solche sind sehr zeitraubend und führen im Grunde zu garnichts. Denn flektiert werden die flexionsfähigen Wörter ja schon von dem Kinde, wenn es in die Schule kommt. Werden nun später solche Übungen vorgenommen, so macht sie der Schüler entweder richtig, und dann ist die Zeit, die darauf verwendet worden, nutzlos verbracht, oder er macht sie fehlerhaft und falsch, und dann ist die Zeit mindestens verschwendet, wenn nicht sogar mit Nachteil angewendet. Die Flexion der Wörter und auch die richtige syntaktische Anwendung der Flexionsformen im Satze wird der Schüler am besten lernen durch das Ohr, wenn er vom Lehrer stets die richtigen Formen und ihre Anwendung vernimmt, dann durch das Auge bei aufmerksamer Lektüre, und endlich dadurch, daß von dem Lehrer auf richtiges Sprechen gehalten und das Fehlerhafte stets sofort korrigiert wird. Ich will an dieser Stelle nur erinnern an die weitläufigen Auseinandersetzungen, die oft im grammatischen Unterrichte über die richtige Anwendung

der Pronomina gegeben werden und die schließlich doch nichts fruchten. Braucht z. B. ein Schüler die Ausdrucksweise „dem Vater sein Haus", so erreicht der Lehrer gewiß mehr, wenn er statt aller Erklärungen dem Schüler einfach sagt: man sagt „das Haus des Vaters" oder „des Vaters Haus".

Wenn wir von grammatischen Übungen reden, so denken wir nicht an Konjugations- und Deklinations-Übungen, so haben wir Übungen ganz anderer Art im Auge. Daß grammatische Übungen vorgenommen werden müssen, ist ja selbstverständlich und wird auch von keinem Pädagogen in Abrede gestellt werden. Denn wenn die Schüler dahin gebracht werden sollen, das von ihnen Aufgefaßte, das, was ihnen im grammatischen Unterrichte als sprachlich richtig gelehrt worden ist, mit Sicherheit anwenden zu können, so müssen sie vor allen Dingen in solcher Anwendung geübt werden. Diese Übungen können allerdings schriftlich vorgenommen werden, und in vielen, vielleicht den meisten Schulklassen, müssen sie schriftlich geschehen, weil dem Lehrer es an Zeit zu unmittelbarer Leitung dieser Übungen fehlt; aber bei weitem mehr möchte es zu empfehlen sein, daß diese Übungen mündliche seien. Jedoch auch hier wollen wir nicht, daß von den Schülern nach einer gegebenen Schablone, welche die durchgenommene und einzuübende Regel gewissermaßen verkörpert, Beispiele derselben Art gebildet werden; denn einmal kommt bei solcher Art der Behandlung sehr oft viel Fehlerhaftes zum Vorschein, was auch rücksichtlich der Form gar kein Exempel zu der betreffenden Regel abgibt, und zum andern werden die von den Schülern in der Weise gebildeten Sätze zum großen Teile nur faden Inhalts sein. Dies muß vermieden werden, damit diese Übungen auch in anderer als nur sprachlich bildender Hinsicht dem Schüler von Nutzen werden. — Aber auch das wollen wir nicht, daß der Schüler ein gegebenes Lesestück durchsuche und aus diesem die für den behandelten Stoff herbeizuziehenden Beispiele sammele, da dies Bemühen in vielen Fällen, wenn der Lehrer nicht grade ein Lesestück gewählt hat, das die verlangten sprachlichen Erscheinungen in reicherem Maße biete

ein wenig fruchtbringendes, ja gar fruchtloses sein möchte. — So bleibt uns nur eins übrig: der Lehrer gebe zu jedem Beispiele dem Schüler den Stoff. Und hiermit kommen wir für den grammatischen Unterricht zu der Forderung einer sogenannten Beispiel-Grammatik. Damit aber wollen wir durchaus nicht fordern, daß der Unterricht sich anlehnen müsse an eine bestimmte Beispiel-Grammatik, wie die von Franz Brümmer, oder das deutsche Sprachbuch von Hüttmann; sondern wir möchten es eher befürworten, daß jeder Lehrer, der in deutscher Grammatik Unterricht zu erteilen hat, sich diese Beispielsammlung selbst anlege, und daß er dazu namentlich benutze volkstümliche Sentenzen, Sprichwörter, die zum Teil dann auch provinziell sein können, und vor allen Dingen das Lesebuch. Dieses wird ihm für eine solche Sammlung reichen Stoff bieten, und dadurch wird gleichzeitig erreicht werden, daß aus den durchgenommenen Lesestücken auch das, was bei früherer Gelegenheit keine oder weniger Berücksichtigung im Unterrichte finden konnte, noch für die Schüler nutzbar gemacht, und der ganze Inhalt des Lesebuches mehr und mehr zum Eigentum der Kinder wird; sodann aber wird auf diesem Wege gleichzeitig der Forderung genügt, daß dem gesamten Unterrichte im Deutschen das Lesebuch zu Grunde liegen soll.

Diese Übungen aber möchten wir mündlich vorgenommen haben, um möglichst vieles, namentlich aber auch die Interpunktionslehre, dabei berücksichtigen zu können. Das Verfahren, welches wir hierbei zur Anwendung bringen möchten, sollen einige Beispiele illustrieren. Um dem Schüler zu eigen zu machen den Gebrauch des Genitivs bei Zeitwörtern und Eigenschaftswörtern, lasse der Lehrer in genügender Zahl Sätze, wie die folgenden, welche er vorspricht, umwandeln, indem er zugleich angibt, welches Wort er in denselben gebraucht haben will.

Der Lehrer spricht: Man bewies ihm seine Schuld (überführen).

Der Arme hat kein Brot (entbehren).

Durch die Ränke ihrer Stiefmutter verlor sie ihr Besitztum (verlustig gehen).

Der Schüler spricht: Man überführte ihn seiner Schuld.
Der Arme entbehrt des Brotes.
Durch die Ränke ihrer Stiefmutter ging sie ihres Besitztums verlustig.

Ähnlich verfahre man bei der Einübung der Konstruktion der Verhältniswörter.

Der Lehrer spricht: Für seinen Vater wollte er sich die Fesseln anlegen lassen (statt).
Den Weg entlang hatte er junge Obstbäume gepflanzt (längs).

Der Schüler spricht: Statt seines Vaters wollte er sich die Fesseln anlegen lassen.
Längs des Weges hatte er junge Obstbäume gepflanzt.

In derselben Weise bringe man auch die verschiedenen Arten der Nebensätze dem Schüler zum Verständnis und übe ihn in der Anwendung und im Gebrauche derselben. Und hierbei werden wir gleichzeitig Gelegenheit finden, auch für die Interpunktion etwas thun zu können.

Der Lehrer spricht: Der Suchende findet.
Der Schüler spricht: Wer sucht (Komma) findet (Punkt).
Lehrer: Der Arbeiter ist seines Lohnes wert.
Schüler: Wer arbeitet (Komma) ist seines Lohnes wert (Punkt).
Lehrer: Dem sich nicht nach der Decke Streckenden bleiben die Füße unbedeckt.
Schüler: Wer sich nicht nach der Decke streckt (Komma) dem bleiben die Füße unbedeckt (Punkt).
Lehrer: Der Besitzende lerne verlieren.
Schüler: Wer besitzt (Komma) der lerne verlieren (Punkt).
Lehrer: Unsere Lehrer müssen wir ehren.
Schüler: Die uns lehren (Komma) müssen wir ehren (Punkt).
Lehrer: Beim Holzhauen fallen Späne.
Schüler: Wo Holz gehauen wird (Komma) da fallen Späne (Punkt)
Lehrer: In der größten Not ist Gottes Hülfe am nächsten.

Schüler: Wo die Not am größten (Komma) ist Gottes Hülfe am nächsten (Punkt).

Lehrer: Nach seiner Heimkehr sandte der Fürst Diener aus, den Köhler zu holen.

Schüler: Als der Fürst heimgekehrt war (Komma) sandte er Diener aus (Komma) die den Köhler holen sollten (Punkt).

Lehrer: Gemäß der Arbeit der Lohn.

Schüler: Wie die Arbeit (Komma) so der Lohn (Punkt).

Wenn man in dieser Weise zu jedem Beispiele den Stoff gibt und mit Angabe dessen, was man verändert haben will, den Schüler an zahlreichen Beispielen diese Veränderungen vornehmen läßt, in der angegebenen Weise, wird der Unterricht sicherlich nicht ohne Früchte für das Verständnis und den richtigen Gebrauch der Sprache bleiben, namentlich wird man auch Erfolge sehen rücksichtlich der Zeichensetzung. Denn dadurch, daß man von dem Schüler fordert, daß er auch die Interpunktionszeichen angebe, wird das Verlangen nach solchen infolge der vielen Übungen so in suceum et sanguinem ihm übergehen, daß er auch im schriftlichen Ausdrucke dieselben setzen wird, und daß auf diesem Wege Entstellungen, Undeutlichkeiten und Mißverständnisse vermieden werden, die durch falsche Setzung resp. durch Weglassung der Interpunktionszeichen entstehen können.

Zum Schlusse nun haben wir nur noch eine Bemerkung hinzuzufügen, nämlich die, daß auch, wo der grammatische Unterricht in verschiedenen sich ergänzenden Kursen erteilt wird, in jedem Kursus stets aus dem ganzen Gebiete des grammatischen Unterrichtes das grade für den Standpunkt der Kinder Passende wird behandelt werden müssen, d. h. daß wir nicht in verschiedene Kurse verlegen wollen Wortlehre, Wortbildungslehre und Satzlehre. Denn da wir für allen grammatischen Unterricht vom Satze ausgehen wollen, wird auch die Wort- und die Wortbildungs-Lehre immer ihre Stelle finden müssen nicht als gesonderter Abschnitt, sondern in der Satzlehre selbst — kann man

auf der Mittelstufe auch nur den einfachen Satz benutzen —, d. h. wir wollen auch das Wort und seine Flexion nicht kennen lehren für sich allein, sondern insofern, als es mit seiner Flexion stets eine Stelle im Satze einnimmt.

Frankfurt a/Oder, 20. Januar 1882.

Oskar König, Oberlehrer.

IV.

Ein Erziehungshaus im Geiste Pestalozzis und Fröbels

von

Bertha Meyer.

I.

Es ist für den treuen Anhänger des großen Denkers und Pädagogen eine betrübende Betrachtung, daß seine tiefen und schönen Gedanken, sein von dem Einfachsten in der Kindesnatur ausgehendes und derselben nachforschendes und nachgehendes Erziehungssystem in das so tief von ihm geliebte deutsche Volk noch nicht weiter eingedrungen sind, als es am Ende seiner Erdentage geschehen war.

Betrübend ist es, daß von Staat und Gemeinde ihm noch immer nicht die Pforten geöffnet wurden, um die Vorhallen zur Schule zu bevölkern mit frisch, frei, fröhlich entwickelten und zugleich zu freudiger Arbeit vorbereiteten Kindern. Betrübend, daß die unteren Schulklassen ihm noch nicht anheimgegeben werden zur Verbindung mit seinem System, zur Belebung und Durchdringung des ersten Unterrichts, sowohl durch Selbstdarstellung des Angeschauten als durch Selbstthätigkeit in wirklicher, Geist und Körper erfrischender und stärkender Arbeit.

Noch betrübender aber ist es, wenn wir selbst bei den Anhängern Fröbels den innerlichen, vom Geist des Meisters getragenen Ausbau seines Systems vermissen, der durch ein Menschenalter seit seinem Tode wohl hätte zur Erscheinung kommen sollen. Nur allzuhäufig begegnen wir dem Mechanisier

seiner Methode, der zu weiten Ausführung seiner Beschäftigungen, was diejenigen, die nicht an der Quelle schöpfen, oft zu schnellem Verurteilen des ganzen Systems veranlaßt. Wir hören Besorgnisse laut werden, daß Nerven und Sehkraft des Kindes überreizt werden und selbst begabte und freisinnige Lehrer Aussprüche thun wie: „Kindergärten sind Keimstätten für Frühreife."

Scheint nicht Fröbel selbst diesen Zustand vorausgesehen zu haben, wenn er in seiner „Menschenerziehung" § 10 schrieb: „Es ist das größte Mißverstehen alles menschlich Musterhaften, wenn es der Form nach als Muster genommen wird. Daher die häufige Erfahrung, daß die zum Vorbild gewordene Erscheinung des Musterhaften hemmend, ja zurücktreibend, statt erhebend auf und für das Menschengeschlecht, die Menschheit wirkt und gewirkt hat."

Wenn wir des Betrübenden so viel gewahr werden, so erhebt und erfreut es dagegen das Herz, wenn wir Eine Stätte finden, in welcher der Geist Fröbels nicht allein wahrhaft gepflegt, sondern auch weiter ausgebaut wird, wie bisher noch in keinem Kindergarten. Wenn wir statt Überreizung von Nerven und Auge einem ruhigen, gesunden Entwicklungsgang begegnen, in welchem die Nerven sich kräftigen; und in der richtigen Abwechslung von körperlicher und geistiger Arbeit wir eine Keimstätte nicht „für Frühreife", sondern für künftiges gesundes Menschenwesen erblicken dürfen.

Eine solche Stätte ist das „Pestalozzi-Fröbelhaus" des „Vereins für Volkskindergärten und Volkserziehung in der südwestlichen Friedrichstadt Berlins". Es ist das Haus, das unser Titel bezeichnet, und das nicht allein einen Volkskindergarten, sondern auch eine sich daran schließende Vermittlungsklasse nebst zwei Elementarklassen und ein Bildungsinstitut für Kindergärtnerinnen umschließt. Es befindet sich in der Steinmetzstraße 16.

Wir wollen es dem Leser in seiner Geschichte wie in seiner vollen Wirksamkeit vorführen, so weit uns die Schilderung derselben gelingen wird.

II.

Eine Schülerin und Großnichte Fröbels, Frau Henriette Schrader geb. Breymann, war i. J. 1872 nach Berlin gekommen. Sie hatte früher in Wadzum, und später in Wolfenbüttel mit ihren Geschwistern einen Kindergarten und eine Erziehungsanstalt geleitet, die in ihrer obersten Klasse Kindergärtnerinnen ausbildete. In Berlin interessierte sie sich für die dortigen Kindergärten und besonders für den im Bezirk ihrer Wohnung befindlichen Volkskindergarten der südwestlichen Friedrichstadt, der allerdings seinem Verfalle nahe war. Mit Hülfe eines Vorstandes von Herren und Damen und eines thätigen Damen-Komités gelang ihr die Reorganisation desselben, sowohl in Bezug auf die notwendigen Mittel, als auf die Umgestaltung des Kindergartens, zu dessen Leitung sie ihre hochbegabte Freundin und Schülerin, Fräulein Annette Schepel, kommen ließ.

Die größte Schwierigkeit bot das Lokal, das nicht dem Zweck entsprechend gut gefunden wurde und daher verschiedentlich gewechselt werden mußte. Endlich gelang es dem Komité, in der Steinmetzstraße 16 ein geeignetes Lokal zu finden. Da es aber i. J. 1880 zum Verkauf gebracht werden sollte, so kauften es einige Vorstandsmitglieder an, um den Bestand der Anstalt zu sichern, deren Ziele sich inzwischen bedeutend erweitert hatten, und es dem Verein zu überlassen, wenn seine Mittel einmal dazu ausreichen würden. Dieser hatte inzwischen den Namen angenommen: „Verein für Volkskindergärten und Volkserziehung der südwestlichen Friedrichstadt".

Aus Vorträgen über das Fröbelsche Erziehungssystem, die Frau Direktor Schrader zuerst im Privatkreise seit dem Winter 1872—73 hielt, entwickelte sich ein Lehrkursus für Kindergärtnerinnen I. und II. Grades, (letztere Kindermädchen und Bonnen). Der Kindergärtnerinnen-Kursus I, auf den wir später zurückkommen werden, hat sich als höchst vortrefflich erwiesen und bereits vorzügliche Kindergärtnerinnen ausgebildet, von denen eine, Miß Leschintzky, in London, vom School Board dazu berufen, eine höchst ehrenvolle und auf das Schulwesen einfluß-

reiche Stellung einnimmt. Die Ausbildung der Kindergärtnerinnen II sieht noch ihrer weiteren Entwicklung entgegen.

Da weder der Vereinsvorstand, noch Frau Schrader, die Resultate ihrer Fröbelschen Ausbildung, die sie in der uneigennützigsten und opfervollsten Weise durchführt, an die Öffentlichkeit gebracht haben, so ist die Zahl der ausgebildeten Kindergärtnerinnen nicht so groß, als man es nach ihrer Vorzüglichkeit wünschen muß. Es bleibt daher für die Zukunft viel zu erreichen.

Kehren wir zu dem Lokal zurück.

Wir haben hier einen bedeutsamen Unterschied zu verzeichnen gegen alle diejenigen Volks- und andere Kindergärten, welche in und außerhalb Berlins, in Deutschland und andern Staaten Europas nach den Angaben der verdienstvollen Frau v. Marenholtz-Bülow errichtet wurden. In diesen wurde stets ein großer Spiel- und Arbeitssaal gefordert mit einem Kabinet, worin die Garderobe der Kinder und Kindergärtnerinnen befindlich, und etwa die unterste Abteilung, die Kleinsten, untergebracht wurden. In günstigen, seltenen Fällen hatte man noch über ein Zimmer zu verfügen, in welchem irgend eine andere Abteilung beschäftigt wurde. Ein Garten zur Benutzung der Kinder, sowohl während des Spiels als zur Gartenarbeit, war selbstverständlich.

Im Gegensatz zu dieser Einrichtung besteht die des Volkskindergartens der südwestlichen Friedrichstadt allerdings auch aus einem großen Spielsaal, aber außerdem aus einer größeren Anzahl kleinerer Zimmer, aus Küche, Speisekammer und Garten. Die Bedeutsamkeit dieses Unterschiedes in der Anlage wird sich aus unsern späteren Darlegungen ergeben.

Im unteren Geschoß des Hauses, das im Laufe der Zeit zum Volkserziehungshause heranreifte, befinden sich der Volkskindergarten und die Vermittlungsklasse, die i. J. 1878 eröffnet wurde. Im oberen Stockwerk befinden sich die zweite und erste Elementarklasse, in den Jahren 1879 und 80 eröffnet, welche sich, wie die Vermittlungsklasse an den Kindergarten, ebenso an diese anschließen und den Fröbelschen Geist in die untersten Schulklassen verpflanzen. In beiden Geschossen

des Hauses befindet sich außerdem ein Depot des Bezirks-Komités des i. J. 1877 gegründeten „Berliner Vereins für häusliche Gesundheitspflege", das in engem Zusammenhang mit dem Volkskindergarten und den weiteren Einrichtungen des Vereins steht. Der Hof und ein kleiner daran stoßender Garten bieten Spielplätze für die Kinder, während ein großer angrenzender Garten die Beete für dieselben, wie manche botanische Anlage für die älteren Schüler und reichlichen Raum zum Spielen enthält. Im Sommer werden Tauben, Hühner, Kaninchen gehalten, welche von den Kindern gefüttert, gepflegt und beobachtet werden. Die Eier werden von den Kindern eingesammelt und teils zubereitet und genossen, teils in der Speisekammer aufbewahrt.

Von den Einrichtungen des Hauses, die hiermit keineswegs erschöpft sind, sodaß wir darauf zurückkommen müssen, gehen wir auf die Anstalt selbst über. Diese ist so vielfach gegliedert und doch in ihrem Zusammenwirken so durchaus harmonisch, daß die Schilderung derselben keine geringe Aufgabe ist, und wir im voraus den freundlichen Leser um Nachsicht bitten, wenn wir die volle Anschaulichkeit in der Darstellung nicht erreichen, und ihn ersuchen müssen, was derselben abgeht, durch eigene Anschauung zu ersetzen.

Wir beginnen mit dem Volkskindergarten, dessen Besuch allen Volksklassen dadurch ermöglicht wird, daß das niedrigste Schulgeld 50 Pf. monatlich beträgt, während wohlhabendere Klassen bis zu 3 M. besteuert, dagegen erwiesene Arme frei aufgenommen werden. Die Mischung der Bevölkerungsklassen ist eine vollkommne.

III.

Der Geist, der in diesem Kindergarten herrscht, ist der der Familie. Darum die größere Anzahl von Zimm
es ermöglicht, die Kinder in vier Abteilungen zu tre
denen keine mehr als etwa zwanzig enthält, wod
Individualisierung möglich ist als in der G
Die Aufsicht wird von den angestellten Ki

geführt, welche von den Schülerinnen der Kindergärtnerinnen-Institute unterstützt werden.

Versuchen wir es nun, ein Bild des viel bewegten Lebens in den verschiedenen Räumen zu entwerfen.

Um 9 Uhr versammeln sich alle Kinder im **Spielsaal**, nachdem jedes seine **Garderobe im betreffenden Abteilungszimmer** abgelegt hat. Während sie ihre Bewegungsspiele machen, ordnen in jedem Zimmer zwei für eine Woche gewählte Kinder unter Anleitung der Kindergärtnerin die Beschäftigungsmittel für jedes Kind. Um 1/2 10 Uhr werden alle Abteilungen unter Führung ihrer Kindergärtnerinnen, und ebenso die Vermittlungs-Elementarklassen von ihren Lehrerinnen im Maschierschritt ins Musikzimmer geführt, wo unter Klavierbegleitung ein einfaches Morgengebet gesungen wird. Nur die Kleinsten, von 2 1/2—4 Jahr, bleiben im Spielsaal zurück. Alsdann gehen alle in gleicher Weise in ihre Beschäftigungsräume, wo die Tagesordnung beginnt.

Sehen wir uns zuerst in der 4. Abteilung um, deren kleine Ordner ebenfalls die Beschäftigungsmittel zurecht gelegt haben. Bei ihnen sind nicht wie in den andern Kindergärten, die Spielsachen der Kinderstube verbannt, sie haben Puppen, Puppenbettchen und Wagen, Kochgeschirr, eine Arche Noah, Formen zum Sandspiel, eine Eisenbahn und mancherlei, was ihnen mit weisem Maß gereicht wird. Oft haben sie „freies Spiel", wobei sie die Spielsachen nach eigener Wahl verwenden. Eine ihrer Beschäftigungen ist Perlenaufziehen, wobei ihnen eine Geschichte erzählt, oder ein Liedchen gesungen wird, ihrem eigenen Plaudern und Erzählen und ihrer Phantasie aber freier Spielraum bleibt. Bald wird eine Perle am Faden als Glocke aufgehängt, bald als Lokomotive zischend fortgeschoben. Dabei lernen sie die Unterscheidung der Farben, singen selbst ein Lied u. s. f.

Eine andre Beschäftigung ist das Sandspiel. Mit ihren Sandformen oder mit dem Küchengerät formen sie aus dem Sand, was ihnen gefällt, Küchenherde, Bäckerwaaren u. s. w., erzählen davon, machen auch Gärten aus Sand, in die sie im Sommer Blumen aus dem Garten stecken, im Winter Tannen-

reis oder Papierbäume und Vögel, die ihnen die größeren Kinder gemacht haben.

Sie zupfen auch Fädchen aus groben wollenen Läppchen, die sie dann zu Püppchen, Mäuschen oder Vögeln zusammenwickeln, oder um ein Stäbchen als Besen binden. In Körbchen, welche die älteren Kinder gemacht haben, legen sie lose Fäden zu Nestern für Vögel oder Mäuse, oder füllen ihre kleinen Puppenbetten damit für Papierpuppen u. s. w.

Das sind Belustigungen, wobei sie ihre Kinderstube nicht vermissen, wenn sie eine haben, sie aber reichlich ersetzt bekommen, wenn, wie bei den Armen, sie ihnen ganz fehlt.

Aber schon nach der ersten Beschäftigung ist die Frühstückszeit gekommen. Bis auf die zwei Ordner marschieren alle Kinder, ebenso wie aus den andern Abteilungen zum Spielsaal, um Bewegungsspiele zu machen. Die Ordner legen indes auf jeden Kinderplatz ein Brettchen, auf dem nachher die Butterbrote zerschnitten werden. Sind sie mit ihren Vorbereitungen fertig, so werden sämtliche Kinder unter Freibewegungen in ihre Abteilungen und Klassen geführt. Die Frühstückszeit dauert von 10 1/4 — 11 Uhr und wird im Sommer oder sonst bei schönem Wetter im Garten verbracht. Ist das Frühstück verzehrt, von dem jedes Kind etwas für die Vögel zurücklegt, und hat jedes die Hände gewaschen und getrocknet, so zieht die kleine Schar wieder in den Spielsaal zu Ordnungs- oder Marschier- und Rundspielen. Die Ordner legen indes die Frühstücksbrettchen in den Schrank zurück, fegen die Krümchen von Tischen, Bänken und Fußboden auf, streuen sie nebst den zurückgelegten Brocken aufs offene Fenster, wobei reichlich gelüftet wird, und wischen dann sauber und nett den Staub von den Möbeln.

Von 11—3/4 12 wird eine neue Beschäftigung vorgenommen, die Garderobe und Frühstücksbehälter verteilt, und die kleine Schar nach Hause entlassen.

Von den Ärmsten aber, deren Mütter nicht zu Hause sind, wird eine Anzahl über Mittag da behalten. Auf einem weichen ledernen Tischtuch mit gleicher Serviette wird ihnen ein leichtes

nahrhaftes Mahl nebst Brot gereicht, wofür die Eltern für jedes Kind 5 Pf. zahlen. Dann bleiben sie bis zur Wiedereröffnung des Kindergartens unter Aufsicht, werden auch, wenn sie müde sind, auf Matratzen zum Schlafen gebettet.

Von 2—4 Uhr ist der Kindergarten wieder geöffnet.

Da haben die 3. und 4. Abteilung größtenteils freies Spiel oder Bewegungsspiele.

Wir wenden uns zu den anderen Abteilungen. In den Fröbelschen Beschäftigungen werden die Kinder nicht so weit geführt wie in den andern Kindergärten*. Erst in der Vermittlungs- und den Elementarklassen werden die schwereren und feineren Arbeiten ausgeführt, wenn die Kinder dafür gereift sind, und man nicht mehr zu fürchten hat, daß ihre Nerven und Augen dadurch angestrengt werden. Auch die geometrischen Bezeichnungen werden im Kindergarten vermieden und beginnen erst in der Vermittlungsklasse. Die senkrechten und wagrechten 1—5fachen Linien z. B. in den Quadraten, die man hier Kästchen nennt, werden als Tücher bezeichnet, die gleich großen, neben einander stehenden etwa als Soldaten, um die Linien durch ihre Phantasie zu beleben.

Es wird hier vielmehr Gewicht darauf gelegt, daß die Kinder mehr zu den Anschauungen in der Natur und zu den Thätigkeiten des täglichen und häuslichen Lebens angeleitet werden, als es durch die Bewegungsspiele allein und durch die geringe Anleitung zu häuslicher Thätigkeit, wie sie in den andern Kindergärten üblich, möglich ist.

Teils, um keinen zu häufigen Wechsel zuzulassen und zugleich größere Gründlichkeit zu erzielen, teils um eine Harmonie durch alle Abteilungen und Klassen der Anstalt herbeizuführen, wird jeden Monat ein Gegenstand gewählt, um den sich die Unterredungen, Erzählungen, Gedichte, die Spiele und Beschäftigungen in allen Abteilungen und Klassen gruppieren, so daß dieser zu völliger Erkenntnis des kindlichen Geistes gelangt.

---

* Wir setzen die Fröbelschen Beschäftigungen und Bewegungsspiele als bekannt voraus und enthalten uns deshalb jeder genaueren Schilderung.

Die Gegenstände werden größtenteils aus der Natur gewählt, und die Wahl den Jahreszeiten gemäß getroffen. Im März wurden z. B. Erbsen, Bohnen und Linsen gewählt, im April Schneeglöckchen und Veilchen, im Mai Maiblumen und Maienbaum (die Birke), im Juni Gras und Getreide, im Juli Hühner, im August Bienen und Schmetterlinge, im September das Wasser, im Oktober Apfelbaum und Epheu, im November die Maus und Bratäpfel, im Dezember der Tannenbaum, im Januar der Tischler und seine Arbeiten aus Tannenholz, im Februar die Kohlmeise u. s. f. je nach Wahl der leitenden Kindergärtnerin oder nach der Gelegenheit, die sich bietet.

Wir werden die Behandlung einiger dieser Gegenstände zeigen, um dem Leser anzudeuten, in welcher Weise sie ihre erziehliche und bildende Wirkung auf die Kinder üben, zuvor aber einer Einrichtung erwähnen, die dazu in Beziehung steht.

Die Vermittlungs- und die beiden Elementarklassen haben zweimal wöchentlich von 2—4 Uhr Unterricht in einer Arbeitsklasse, wo die Mädchen stricken, häkeln, nähen, aber auch sonst mit den Knaben allerhand hübsche und nützliche Dinge machen, welche den Zwecken der Anstalt dienen. Sie lernen hier, an die fröhlichen spielenden Beschäftigungen des Kindergartens die nützliche Anwendung des Erlernten und die wirkliche Arbeit knüpfen, welche sie zugleich für jüngere Kinder thun, die es noch nicht vermögen, was sie ihnen besonders lieb macht.

Sehen wir nun zu, wie im März die Erbsen behandelt wurden.

Die Kinder der drei Schulklassen haben mit der Kindergärtnerin die Einkäufe gemacht, Erbsen, Linsen, Wicken; beim Gärtner Gartenerde und Blumentöpfe. Die Erbsen werden den Kindern in kleinen Beuteln gebracht, welche die kleinen Mädchen in der Arbeitsklasse genäht haben, und über Tüchern auf dem Tisch ausgeschüttet. Die Kinder müssen nun alles erzählen, was sie von der Erbse wissen, wo sie herkommt, was die Menschen damit thun, wie sie und wie die Tiere sie verzehren. Dann bekommt jedes Kind einen Teil der Erbsen mit der Anweisung, die guten für die Menschen in einen, die schlechten für

die Vögel in einen andern Beutel zu sammeln. Die älteren Kinder in der ersten Abteilung des Kindergartens und in den Schulklassen müssen auch die verschiedenen Arten der Hülsenfrüchte auslesen. Während dessen wird ihnen ein Teil des Märchens von Aschenbrödel erzählt. Man hatte ihnen auch gesagt, daß, wenn man die Erbsen einpflanzt, sie wachsen und man im Sommer viel grüne Erbsen davon bekommt, die sie alle gerne essen. Sie wollten sie nun gleich in den Garten pflanzen, erfuhren aber, daß es da noch zu kalt sei, und daß sie sie deshalb in Blumentöpfe pflanzen sollten, welche sie im Zimmer halten könnten. Sie schütteten einen Teil der guten Erbsen in Gläser mit Wasser, und sollten täglich beobachten, wie sie darin quellen, bis sie in die Erde gesteckt werden könnten.

Als sie Baubeschäftigung hatten, bekamen sie Baukästen mit Längetafeln, woraus sie Gartenmauern bauten. Zwei Kinder holten einen Eimer mit Sand und einen Löffel, womit jedem Kind Sand zugeteilt wurde, um einen Garten anzulegen. Sie bekamen dazu kleine, in der Arbeitsschule gemachte Schiebkarren aus Kartonpapier zusammengenäht, wozu die Kindergärtnerinnen die Schablonen machen, mit einem Holzrädchen daran, desgleichen Gießkannen, Schaufeln, (Kartonpapier mit Draht an einem Stäbchen befestigt), Harken mit der Laubsäge aus Holz geschnitten und Stiftchen als Zinken darin, auch Schablonen von Häusern und Fenstern, um, wenn sie es wollten, Gartenhäuser anzubringen. Die zwei Kinder, welche den Sand geholt hatten, nahmen nun aus dem Schrank Blumentöpfe, in welche die Erbsen, wenn sie genügend aufgequollen, gepflanzt werden sollten. Sie waren aber schmutzig und mußten gereinigt werden. Die Kinder holten aus der Küche eine Wanne mit Wasser nebst zwei Lappen und nahmen Sand aus dem Eimer, um sie zu scheuern. Zuerst zogen sie Kleiderschürzen mit Ärmeln an, die ihren ganzen Anzug bedecken und schützen. Diese für einen großen Teil der Kinder sind ein Weihnachtsgeschenk der Frau Kronprinzessin, die dem Kindergarten ein warmes Interesse widmet, und die jungen Prinzessinen zuweilen hinführt, welche die Kinder schon durch eigene Arbeiten erfreut haben. Die zwei

Kleinen scheuerten nun zwei Blumentöpfe tüchtig, bis sie ganz sauber waren, ließen sie ablaufen und stellten sie in den Schrank zurück, weil die Erbsen noch nicht genug gequollen waren, um eingepflanzt zu werden. Dann trugen sie alles, was sie gebraucht hatten, in die Küche zurück, goſſen das Waſſer aus, reinigten die Lappen, die sie benutzt, ebenso den Fußboden und Schemel im Zimmer und hängten dann ihre Schürzen in der Küche zum Trocknen auf.

Inzwischen hatten die andern Kinder ihre Gärten fertig gemacht, mit ihren Fingern Furchen in dieselben gezogen, Erbsen in genügender Entfernung gesät, und dann mit den Harken alles Land wieder geebnet. Die Zeit der Beschäftigung war vorüber. Jedes Kind packte seinen Baukasten ein, dann ging alles mit Freibewegungen in den Spielsaal, während die kleinen Ordner zu thun hatten, Tische, Bänke und Fußboden vom Sand zu reinigen und alles an Ort und Stelle zu bringen.

Im Spielsaal ordnen sich die Spiele ebenfalls um den Besprechungsgegenstand. Bei den Erbsen wird z. B. gewählt:

„Ich öffne jetzt mein Taubenhaus".
oder „Liebes Täubchen auf dem Dach".

und andre Spiele von Vögeln, die ebenfalls Erbsen fressen, oder Frühlingsspiele u. a. m.

In der nächsten Besprechungsstunde wird Aschenbrödel weiter erzählt, und die Erbsen nun von den Kindern in die Töpfe gepflanzt. Sie werden dann täglich begoſſen, in die Sonne und an die Luft gestellt und beobachtet, wann das erste Keimchen hervorbricht.

Alle Beschäftigungen schließen sich möglichst an den Gegenstand an. Mit dem Stäbchenlegen werden Erbsenarbeiten verbunden, auch wieder Gärten mit Stäbchen gelegt, im Zeichnen werden Blätter nachgebildet, auch Schmetterlinge und Vögel nach Schablonen gezeichnet, die von den Blüten und Früchten naschen, Blumentöpfe gezeichnet u. s. f. In den verschiedenen Abteilungen werden die Gegenstände verschieden behandelt: in der ersten und zweiten gewöhnlich gleich, in der dritten etwas vereinfacht, und die Kleinen der vierten Abteilung bekommen die Bilder zu sehen.

bei denen sie selbst erzählen, was sie bemerken. Dann wird ihnen erzählt und ein Liedchen gesungen; sie spielen die Spiele mit, bauen, machen ihr Gärtchen u. s. w.

Die Elementarschüler aber bekommen schon etwas Naturgeschichtliches von der Erbse, schließen jedoch gleichfalls ihre Beschäftigungen daran. Mit den Zeichnungen bringen sie es viel weiter. Auch bei den Thonarbeiten wird alles gemacht, was sich auf Erbse, Garten und Feldarbeit bezieht.

Sind die Erbsenpflänzchen gediehen und kräftig geworden, so werden sie aus den Töpfen in den Garten verpflanzt, dort gepflegt und gezogen, und im Sommer, wenn sie Früchte gereift, dürfen die Kinder unter Anleitung der Kindergärtnerin, in der Küche ein Gericht grüner Erbsen kochen. Die Kinder in den Elementarklassen dürfen selbst Feuer anmachen, worauf sie sehr stolz sind, und die nicht dabei Beschäftigten singen ein sehr nettes Lied dazu. Andere Erbsen werden in der Schale getrocknet, damit die Kinder erkennen, wie diejenigen entstanden, welche sie eingepflanzt. Diese werden später geerntet, in der Speisekammer in Kästen aufbewahrt, und im Winter wird von einem Teil Suppe gekocht, die andern werden für das Frühjahr zur Aussaat bewahrt. So lernen sie den Anteil kennen, welche jede Jahreszeit an der Pflanze hat.

Beim Wasser sahen die Kinder der dritten Abteilung das Bild vom Gebirgsbach in den Mutter- und Koseliedern, erzählten davon und sangen das Lied von den Fischlein: „Lustig im klaren Bächlein", dann holten sie frisches Wasser in einer Schüssel und angelten mit einem Magneten kleine bunte Blechfische und Krebse, wobei sie mit ihren Händchen die Schwimmbewegungen im Wasser machten, so daß es den Anschein hatte, als ob die Fische selbst schwämmen. In der zweiten Abteilung besprachen sie alles, wozu das Wasser gebraucht wird, tränkten die Blumen in den Töpfen und säuberten die Blätter mit Wasser, sangen das schöne Lied dazu: „Ward ein Blümchen mir geschenket, Hab's gepflegt und hab's getränket," wendeten das Wasser auf sich selbst und was ihnen zugehört an, wuschen ihre Hände u. s. f.

Nach der Unterredung mit der ersten Abteilung bereiteten zwei Kinder alles zum Waschen vor und wuschen dann in heißem Wasser mit Seife einige ihrer Kleiderschürzen, spülten sie und hängten sie in den Hof zum Trocknen. Inzwischen nun zeichneten die andern Kinder Schablonen von allerhand Gegenständen, die für das Wasser gebraucht werden, Gießkannen, Flaschen, Gläser, Blumenvasen, Maiglöckchen, auch Fische u. s. w. und sangen dazu ein sehr hübsches Lied, das eine der Klassenlehrerinnen gedichtet.

In der Vermittlungsklasse wurde mit der 5. Baugabe ein Brunnen gebaut, worauf dann ein Garten gemacht wurde mit Laube, Springbrunnen, Beeten u. s. w. Nach ihrer Unterredung über das Wasser wuschen auch sie Schürzen und ihre Tafel-Trockentücher. Aber hier wurden bei der Vorbereitung die Kinder paarweise an die Wanné gerufen, um die Beschaffenheit des Wassers zu prüfen. Es war heiß, nun wurde Soda hineingeschüttet und sie fanden es glatt oder weich; es wurde ihnen gesagt, daß das gut für die Wäsche sei. Paarweise kamen auch alle zum Waschen heran, Knaben und Mädchen und waren sehr anstellig und froh dabei. Indes sangen die andern einen zweiten Vers vom Wasser und durften auf ihren Tafeln zeichnen, was sie wollten. Nachdem die Wäsche fertig war, wurde sie gespült und zum Trocknen aufgehängt, und in der nächsten Unterredungsstunde wird sie gelegt, gerollt und geplättet auf kleinen Rollen und Plättbrettern, welche die Frau Kronprinzessin nebst den Plätteisen und manchen andern Dingen den Kindern ebenfalls zu Weihnachten bescherte. In einer andern Unterredungsstunde wird das Kochen durchgenommen und dazu der letzte Vers des Liedchens gesungen.

In allen Beschäftigungsstunden kommt das Wasser in seiner Anwendung zur Darstellung. Beim Ausstechen machen sie ein Waschfaß mit Seifnapf und Seife auf einem Bock, ein Brett mit Flaschen und Gläsern u. s. w. In den Elementarklassen zeichnen die Kinder in den Quadraten des Netzes nach Angabe der Lehrerin Schwan, Gans, Ente, Fisch, Schiff u. a. m. Die sich anschließenden Bewegungsspiele sind: „Die Stampfen in der

füttern dann weiter den Vogel und sorgen, daß es ihm an nichts fehle. Auch von der Kohlmeise wird eine Geschichte erzählt, die an die Spekterſche Fabel anschließt: „Pick, pick macht mir doch auf einen Augenblick!“ welche das sittliche Gefühl im Kinde weckt, daß es sowohl für Tiere zu sorgen habe, wie auch für Menschen, welche Not leiden und der Hilfe bedürfen.

Nach dem Tannenbaum wird auch der Tischler durchgenommen. Die Kinder besuchen ihn in seiner Werkstatt, bekommen Werkzeuge von ihm und lernen kleine Tischlerarbeiten machen. Sie kochen Leim; der Tischler hat ihnen ein Gestell zu einer Puppenstube gemacht, dazu haben sie in der Arbeitsklasse alle Möbel mit der Laubsäge geschnitten und geleimt, Tische, Stühle, Fußbänkchen. Dann haben sie Kleister gekocht aus eigen gewonnenem Kartoffelmehl, haben das Zimmer selbst tapeziert, die Fenster aus Papier gefaltet und hineingeklebt, weiße Vorhänge dazu gewählt und angenagelt, darüber sogar Übergardinen aus ihren Wollläppchen. Den Ofen haben sie aus Thon gefertigt, einen Papierkorb aus ausgenähtem Kartonpapier, einen der Rafaelschen Engel im ausgeschnitzten Rahmen als Bild aufgehängt. Selbst ein Teppich aus geflochtenen Wollkanten ist nicht vergessen.

Auch was an den Spielsachen der Kleinen zerbricht, wird von den Größeren in der Arbeitsklasse geleimt oder sonst ausgebessert. Immer arbeiten die Größeren für die Kleinen, und werden so auf gegenseitige Hilfleistungen und Gemeinsinn hingeleitet.

Im Herbst ernten die Kinder vom Apfelbaum im Garten die Äpfel. Eins von ihnen darf hinaufklettern und sie abnehmen. Sie erfahren, daß sie nicht geschüttelt werden dürfen, wenn man sie aufbewahren will. Dann werden sie sauber abgewischt, und die verwahrt werden sollen, in Papier gewickelt. Die Kinder reinigen in der Speisekammer ein Brett gut und legen die eingewickelten Äpfel einzeln darauf. An einem der folgenden Tage helfen sie, Speisen aus den Äpfeln bereiten, Bratäpfel, Apfelmus. Beim Schälen und Zerschneiden lernen sie das Kernhaus, die Apfelkerne genau kennen, sie erweitern

ihre Naturkenntnis und ihre wirtschaftliche Thätigkeit und sind aufs glücklichste und für ihre Zukunft fruchtbringend beschäftigt. Diese Arbeiten werden wiederum mit den Beschäftigungen im Kindergarten verbunden. Es wird eine Geschichte vom Apfel oder Apfelbaum erzählt, einige schöne Gedichte vom Apfel gelernt und gesprochen oder gesungen. Zum Schmuck des Zimmers wird ein Apfelbild ausgestochen, auch nach der Schablone Äpfel gezeichnet, die von den vorgeschrittenen Kindern mehr ausgeführt, von den Elementarschülern in bunten Farben gezeichnet werden. Einige haben sogar die Raupe und den Schmetterling des Blattwicklers auf einem Blatt gezeichnet, von denen sie gehört hatten, daß sie den Äpfeln schaden. Es wird auch ein Kahn gefaltet und beflaggt, Äpfel von Thon und Wachs hineingeladen, und dann segelt er auf der Spree oder dem Kanal zum Obstkeller, wo alle Kinder sie schon so herrlich aufgespeichert gesehen haben.

Ähnlich und für die Kinder stets neu, lehrreich und erfreulich werden alle Monatsgegenstände behandelt. Sie bieten steten Stoff zu Anregung in Naturleben, in künstlerischer Ausführung und praktischer häuslicher Thätigkeit, ebenso wie zu sittlichen Anschauungen und Bildung des sittlichen Charakters.

Oft werden auch Spaziergänge gemacht, in den nahen botanischen Garten, wo die Kinder zu jeder Jahreszeit die in demselben wachsenden Pflanzen, die Vögel in den Bäumen, Käfer und andre Insekten und Würmer beobachten, Tannenzapfen sammeln, die sie nach Käfern untersuchen, welche die Kohlmeise zu ihrer Nahrung herauspickt, oder auch Blumenkörbchen daraus machen. Sie kaufen auch Epheupflänzchen da, die sie in Blumentöpfe einsetzen, pflegen, begießen und sauber abputzen, so daß sie auch im Winter des grünen Schmucks in ihren Zimmern nicht entbehren.

(Schluß folgt.)

V.

Was fehlt unsrer Jugend?

von

Carl Rohrbach.

I.

Als vor einigen Wochen der traurige Fall vorkam, daß an dem Invaliden-Denkmal in Berlin der dort stehende Wachtposten, um sich gegen die Angriffe einiger Jungen zu wehren, als letztes Mittel zur Verteidigung sein Gewehr lud und auf dieselben schoß und durch diesen einen Schuß zwei tötete, und den dritten verwundete, da hörte man sehr verschiedene Urteile über diesen Vorfall. Die Einen sagten: Das ist ja entsetzlich! Am hellen Tage mitten in der Hauptstadt des Reiches an einem öffentlichen Spaziergang! Mitten im tiefsten Frieden! Und drei wehrlose unschuldige Kinder! Den Wachtposten dürfte auf keinen Fall zu schießen erlaubt sein u. s. w. Die Andern sagten: Das ist allerdings sehr traurig, besonders für die Eltern, aber verwegen und frech müssen die Knaben jedenfalls gewesen sein und dadurch das Unheil mit Gewalt herbeigeführt haben, denn die Soldaten haben doch sehr strenge Befehle, besonders hinsichts der Schußwaffen.

Als einige Tage später die genaue Untersuchung den Sachverhalt klar gestellt hatte, erfuhr man, daß der eine Knabe allerdings unschuldig gewesen und nur erst im Augenblick des Schusses zu den Andern gekommen sei, daß aber diese Beiden den Posten nicht nur vorher beschimpft und auf allerlei Weise verhöhnt, sondern sogar mit Steinen so arg geworfen hatten, daß er am Kopfe verwundet worden war. Weiter ergab sich, daß dieselben Knaben es dem früheren Wachtposten ebenso gemacht hatten, so daß dieser bereits in Verlegenheit gekommen war, was er thun solle. Auch hatten die Bitten der Soldaten an Vorübergehende, die Jungen von ihren Angriffen abzuhalten oder abzubringen, da sie selbst ihren Platz nicht verlassen dürften, um etwa einen derselben festzuhalten, gar nichts genützt, sondern die Posten waren von den Angesprochenen, meist Fabrikarbeitern,

verlacht und verspottet worden. — So hatte denn der zweite Soldat sich nicht anders vor Rohheit und Übermut schützen können, als durch jenen Schuß. Er wurde von jeder Strafe freigesprochen, denn, sagten die Richter, er war ganz in seinem Rechte gewesen; er hatte Leben und Gesundheit gegen frechen Angriff verteidigt.

So lauten die Berichte über diesen Vorfall, denen man, da sie von allen Seiten her übereinstimmen, wohl Glauben schenken darf. Verhält sich also die Sache so, daß Knaben von 12—14 Jahren einen Militär-Posten, der sie von verbotenen Plätzen zurückweist, mit Hohn und Spott heimsuchen, mit Steinwürfen verwunden, daß sie von vorübergehenden Erwachsenen darin nicht gehindert, sondern durch deren Gelächter und Beifalls-Äußerungen noch bestärkt werden:

Was sollen wir dazu sagen?

Wir müssen sagen, und wollen es hiermit recht deutlich und klar gesagt haben: daß unserer Jugend die Achtung vor dem Gesetze fehlt, und daß unsre Erziehung diesem Mangel mit allen Kräften abhelfen muß. Wir müssen den Sinn für Gesetzlichkeit wecken und heranbilden!

Wer unter meinen Lesern mehr als ein halbes Jahrhundert an Lebensdauer hinter sich liegen hat, der erinnert sich leicht noch der alten — aber nicht auch guten — Zeit vor 1840. Damals galt die Polizei viel — ja in kleinern Städten fast Alles. Es war seit 1820 ein so gedrückter Sinn über die Deutschen gekommen, daß Einer sich kaum getraut hätte, einen Dieb, den er in seiner eigenen Wohnung ertappte, am Stehlen zu hindern, sondern vielleicht wohl die Polizei um Erlaubnis dazu ersuchte. Jedes Selbstgefühl war erstickt und wie das Rauchen auf der Straße und in den Anlagen um die Stadt überall verboten war, so suchte man auch für jedes Übel Abhülfe bei der Polizei. Die sollte für Alles eintreten, Alles verantworten.

Dieser traurige Zustand der jämmerlichsten Unselbstständigkeit der Staatsbürger nahm in den Vierziger und Fünf-

ziger Jahren glücklicherweise ein Ende. Die Deutschen erwachten zum Bewußtsein ihrer Rechte und Pflichten; sie wurden berufen, an der Gesetzgebung Teil zu nehmen, sie fühlten sich nach und nach. Aber diese Bewegung der innern Erhebung, so notwendig und heilsam sie war, ging natürlich wie jede Bewegung, bis ihr ein Ziel gesetzt wird, weiter als sie sollte. Es ist das ewig wiederkehrende Schauspiel der Menschengeschichte. Bald wird die eine Schale der Wage überlastet; dann sinkt sie tief hinab. Um nun das Gleichgewicht herzustellen, werden entweder die Gewichte entfernt, oder auf der andern Schale welche zugelegt, aber auch das geschieht — wie beim Krämer — nicht so vorsichtig und langsam, daß es nur allmählig zum Gleichgewicht komme, sondern sorglos und rasch und ehe man sichs versieht, geht nun die andre Schale tief hinab. So gehts in dem Leben der Völker auch.

Wir haben es noch im letzten Jahrzehnt mit der Gewerbefreiheit erfahren: die Schale mit der Freiheit wurde selbst ihren größten Verehrern allzu schwer; sie baten um etwas Entlastung oder um ein entsprechendes Gegengewicht.

Gegenüber den europäischen Staaten mit ihren alten zum Teil guten, zum Teil mangelhaften Einrichtungen steht auf der andern Seite des Atlantischen Oceans der erst hundertjährige, also junge Staat der Nordamerikanischen Union. Dort sind keine durch das Alter verdorbenen Einrichtungen vorhanden, denn ein Alter hat dieser Staat noch nicht. In ihm ist Alles neu, Alles frisch und daher macht er Versuche in der Verwaltung, in technischen Unternehmungen, in allem nur Möglichen, die für Europa gefährlich sein würden. Dadurch aber kommt er, weil die Menschenkraft ganz frei und ungebunden sich entfalten kann, zuweilen zu ganz unglaublichen Resultaten — dagegen auch zuweilen zu ungeheuerem Schaden.

Dort steht Jeder auf sich selbst. Vorfahren hat noch Keiner; der Staat hat noch keine Vergangenheit, da er erst 100 Jahre alt ist. Was Einer ist und kann, das gilt er. So entwickelt sich dort das Selbstgefühl schon in der frühsten Jugend und bleibt rege und lebendig bis zum Grabe. So

herrscht es aber nicht nur in den wohlhabenden Ständen, sondern in allen; jeder Tagelöhner fühlt sich ebenso hoch und wichtig, wie der Präsident: hatte doch mancher Präsident früher um Tagelohn gearbeitet! —

Dieses Selbstgefühl hat sich nun unter den freiern Einrichtungen unseres neuen Staatswesens auch bei uns entwickelt, und leider! mehr, als uns gut ist. Auch für Amerika ist es schon zu stark geworden: — Lincoln und Garfield sind an seiner Ausartung zu Grunde gegangen! — Das allgemeine Wahlrecht ist seit 1871 bei uns eingeführt; es hat gute, aber auch schlimme Früchte getragen. Wir haben es aber hier nur mit dem Selbstgefühl und seiner Entwicklung zu thun.

Könnte man, wie man Gesetze durch Abstimmungen macht, auch einem Volke die Bildung durch Stimmenmehrheit verleihen, dann wäre die Sache einfach. Da aber gut Ding will Weile haben, und die Bildung wohl eins der besten Dinge ist, die ein Volk haben kann, so ist sie nicht in einem Jahre, nicht in einem Jahrzehnt zu schaffen. Das allgemeine Wahlrecht und andre Rechte konnte man dem Einzelnen verleihen — aber diejenige Bildung, welche dazu gehört, solche Rechte recht zu gebrauchen, mußte man voraussetzen oder noch von der Zeit erhoffen. Nun mag es sein, daß dieselbe sich in den letzten 10 Jahren gehoben hat — wir enthalten uns jedes Urteils darüber! — aber eins hat sich bedeutend gehoben: das ist das Selbstbewußtsein des Einzelnen, besonders in den untern Ständen.

Bei den Handwerkern sind die sogenannten Strikes, die Arbeitseinstellungen, um dadurch höhere Löhne zu erzielen, ein Zeichen dieser Zeit. Bei den Dienstboten sind die ins Maßlose gesteigerten Ansprüche an die Herrschaft ein andres Zeichen der Zeit. Bei der Jugend sind Flucht aus dem Elternhause oder der Erziehungs-Anstalt, ein immer häufiger vorkommender Selbstmord aus Ehrgeiz (bis zu Kindern von 8 und 9 Jahren herab) oder Vorgänge wie der im Anfang erwähnte ebenfalls ein Zeichen der Zeit. Das Selbstgefühl überwuchert bere[illegible] alle übrigen Seelenkräfte sehr bedenklich. Es ist so krank in die Höhe geschossen, daß die Vernunft darunter erstickt.

Rücksicht auf Andre gar nicht mehr aufkommen kann, die Dankbarkeit und Pietät lächerlich erscheint, selbst der Wert des Lebens in einem sehr bedenklichen Grade abgenommen hat. Das eigne wie das fremde Leben wird von Vielen fast wie wertlos geachtet, daher die auffallend vielen Selbstmorde, Familienmorde und die so leicht in Mord- und Todschlag ausartenden Streitigkeiten in Wirtshäusern u. dgl.

Das Alles sind Erzeugnisse desselben Bodens. Das Selbstgefühl ist gewachsen, aber auf der andern Wagschale ist das Gegengewicht vergessen: Liebe! Rücksicht auf Andere! Sinn für Recht! Sinn für Gesetz!

Wenn vor der Mitte dieses Jahrhunderts ein Mordversuch gegen einen Regenten vorkam (wie 1850 gegen Friedr. Wilh. IV.) so war das so unerhört, und schon wegen seiner Seltenheit so schrecklich, daß ganz Europa davon bewegt wurde! Und heute? Im Jahre 1881 wurden binnen 4 Monaten die Regenten der beiden ausgedehntesten Reiche der Erde ermordet, und erst vor wenigen Tagen bedrohte (schon der 6. Fall der Art) ein Elender das Leben der allgemein verehrten Königin von England. Was hat nicht unser ehrwürdiger Kaiser in seinem hohen Alter erleben müssen! Es gibt keine Zeitung einer Stadt über 20 000 Ew., die nicht jede Woche von allerlei Mordthaten in der Nähe zu erzählen hätte. Und nun erst die Zeitungen der Hauptstädte. Da findet dies Kapitel mit jedem Tage eine erneute Fortsetzung.

Das Menschenleben hat seinen Wert in den Augen Vieler eingebüßt: Das ist die Frucht der neuen Weltanschauung, sage Weltverachtung. Ein überreiztes Selbstgefühl auf der einen und Geringschätzung der Andern — oder wenigstens gar keine Wertschätzung der Übrigen — auf der andern Seite: das ist die Krankheit unsrer Zeit. Aus ihr entspringen alle die bitteren Früchte, deren wir vorhin gedachten — aus ihnen auch der Selbstmord, so seltsam dies scheinen mag. Denn derselbe geht nicht aus Demut oder Bescheidenheit, aus zu geringem Selbstgefühl hervor: solche Selbstmorde gab es im 18. Jahrh.! In unsrer Zeit rennt Jeder auf der Bahn der Eitelkeit vor-

wärts, treibt Luxus, bis es nicht mehr geht und macht sich dann selbst ein rasches Ende. Durch Arbeit, redliches Streben, durch ehrlichen Kampf gegen Not und Trübsal sich emporzuarbeiten, dazu hat der Mensch unsrer Zeit nicht den Mut. Ein Mädchen erhält in der Schule ein schlechtes Zeugnis (vor Kurzem in Erfurt); sein Selbstgefühl leidet nicht, dies den Eltern zu bringen: Es ermordet sich! — das war ein Mädchen. Von Knaben weiß man dgl. Fälle leider an vielen Orten zu erzählen. Es erhielt kürzlich ein neunjähriger Junge eine Strafarbeit auf. Statt dieselbe zu Hause zu machen, geht er auf den Boden und erhängt sich. Hat wohl von Anfang unsrer Zeitrechnung bis 1870 und 76 in ganz Deutschland sich ein Kind unter 12 Jahren aus solchen Gründen selbst ermordet? Ich glaube nein! in 1800 Jahren keines! Und jetzt jedes Jahr mehrere!

Desgleichen Erscheinungen rufen im wahren Freunde der Menschheit die ernste Frage wach: Wo liegen die Wurzeln dieses entsetzlichen Übels? Wie ist diesen traurigen Zuständen gründlich abzuhelfen?

Wir haben im Vorstehenden die große Hauptwurzel bereits bloßgelegt: es ist das übermächtige Selbstgefühl, das schon bei unsern Kindern geduldet, ja oft sogar absichtlich durch die Kurzsichtigkeit der Eltern genährt wird.

Es mögen wohl 15 Jahre sein, daß ich in diesen Blättern einen Beitrag drucken ließ: Autorität — oder nicht?, dessen Schluß darauf hinausging, daß wir in Deutschland doch die Autorität als Erziehungsgrundsatz behalten wollten, weil ohne solche kein Heil zu erwarten sei. Blicken wir nun heute auf jene Zeit zurück, so ist seitdem das Übel bedeutend angewachsen, und wenn wir damals betonten: Ohne Autorität ist in der Erziehung nicht Gutes zu hoffen, so müssen wir heute sagen: Es ist höchste Zeit, daß unsre Jugend sich wieder beugen lernt unter die Autorität des Vaters, des Lehrers, des Gesetzes. Es muß den jungen Köpfen der frühzeitige Hochmut ausgetrieben werden; das allzufrühe Gewährenlassen ist auch meistens nur der elende Deckmantel der elterlichen Trägheit oder der Feigheit.

Wenn die Kinder schon vier Jahr alt sind, werden sie natürlicherweise! gefragt, was sie essen und trinken, womit sie spielen wollen, wohin sie zu gehen wünschen u. dgl. m. Als wäre es nicht zehn Jahre später dazu noch früh genug!

Der Staat hat den Termin der Volljährigkeit jetzt auf das Alter von 21 Jahren zurückgesetzt. Dabei haben praktische Erwägungen den Entscheid gegeben. Aber die allgemeine Stimmung der Zeit hat ihre Termine auch zurückgeschoben. Früher gingen die Töchter mit 18 Jahren zuerst auf den Ball: heute geschieht das mit 14 und 15 Jahren schon. Früher war es Sache der Studenten, zu rauchen, zu trinken, sich zu pauken und in Verbindungen zu treten. Später ging dies auf die Gymnasiasten und zunächst auf die Primaner über; dann kam es zu den Sekundanern, und schon beginnen nun die Tertianer, auch diese Künste bei Zeiten zu erlernen. Wenn es fortgeht, werden auch die Sextaner bald ihre Kneipe haben, und rauchen ꝛc. Auch bei den Handwerkern rauchen schon die Lehrlinge. Diese Frühreife ist aus dem gehobenen Selbstbewußtsein hervorgegangen, daß man ebensogut sei als Andre, und ebensoviel vermöge, wie Diese.

Wie kann man Dem abhelfen?

Am meisten vermag auch hier das Haus. Wenn die Eltern streng auf ihr Ansehn und ihre Würde halten, keine Nachlässigkeit in der Ehrerbietung, deren sie sich freilich wert machen müssen, durchgehn lassen, und mit festem Ernst die Erziehung ihrer Kinder leiten, dann wird es diesen nicht sobald einfallen, den eigenen Willen in den Vordergrund zu rücken und durchsetzen zu wollen. Die Kinder müssen erst wieder gehorchen lernen, aber unsre Eltern müssen auch richtig gebieten lernen.

In der Schule muß die Achtung vor dem Gesetz gelernt werden. Im Hause ist der Wille des Vaters das Gesetz; dort hat das Ganze einen mehr persönlichen Anstrich. In der Schule aber ist wirklich in allerlei Fällen ein [illegible] Gesetz vorhanden, dem Jeder sich beugen muß.

In Amerika hat die Jugend

Abſtraktum, weil ſie ſchon frühe lernt, daß es hervorgeht aus dem Willen des Volkes. Dies Bewußtſein fehlt unſrer Jugend. Ihr iſt das Geſetz etwas Fremdes, Fernes, nicht etwas aus den vereinigten Arbeiten der Väter Hervorgegangenes. Sich alſo dem Geſetz beugen, heißt dann, ſich dem Geſamtwillen des ganzen Volkes beugen, und dies könnte ein gutes Gegengewicht in die andre Wagſchale werden, wenn in der einen das Selbſtgefühl liegt! Der Geſamtwille ſeines Volkes wird ja auch wohl dem härteſten Eigenwillen übermächtig erſcheinen.

Mit der Achtung vor dem Geſetz wird aber von ſelbſt ſich einſtellen die Achtung vor deſſen Vertreter, es ſei nun der Regent oder ſein letzter Beamter. Iſt dies aber der Fall, dann werden Knaben keinen Militär-Poſten mehr angreifen.

In unſerm Volke iſt immer noch ein Stück des alten Widerwillens gegen jeden Beamten übrig geblieben. Dies ſtammt aus jener Zeit vor 1840. Da war zwiſchen Regierern und Regierten eine tiefe Kluft und ſtille Feindſchaft, die ſich im Haſſe des Volkes gegen Polizei-Beamte, gegen Militär-Perſonen u. ſ. w. oft kundgab.

Ganz anders in England und Amerika, wo der Konſtabler Jedermanns Freund und Helfer iſt, denn dort gilt allgemein die Anſicht, daß er für den Bürger da iſt, während es bei uns immer klingt, als ſeien ſolche Beamten nur gegen ihn da. Hat aber das Volk begriffen, daß es nicht mehr als willenloſe Heerde von oben regiert wird, ſo muß es nun auch begreifen, daß wenn es Geſetze macht, dieſe Geſetze nun als ſeine eignen heilig gehalten werden müſſen. Und von dieſem Letztern können die Kinder in der Schule ſchon ebenſogut eine Ahnung bekommen, wie ihnen das Erſtere ſchon ſehr geläufig iſt. Das eine gehört zum andern. Fühlen ſie ſich als Kinder der Geſetzgeber, ſo ſollen ſie auch die Pflicht fühlen, dieſe Geſetze zuerſt zu erfüllen.

In [illegible]tur bringt gewöhnlich jedes Ding ſeinen Gegenſatz [illegible]heinung hat gewöhnlich ſchon in ſich etwas, das [illegible]weiſe aufhebt. [illegible]icht ſich Alles aus und [illegible] ihren heili[illegible].

Durch die Ereigniſſe der neuſten Zeit iſt das Selbſtgefühl des Einzelnen krankhaft geſteigert. Er fühlt ſich gewaltig gehoben, und hat ſonach ganz vergeſſen, daß er ſich auch beugen muß. Nun gut! geben wir dieſer Würde nur Raum und ſagen dem Gewaltigen: „Ja wohl! Du biſt ein wichtiges Weſen, „denn dein Wille macht ſogar die Geſetze dieſes Landes. Sehr „wohl! Aber dieſe Geſetze müſſen auch gehalten werden: „ſind ſie doch dein und deines Gleichen (oder eurer Väter) „Willensausdruck! Alſo!“ — Da haben wir die Kehrſeite der Münze, die der ſtolze Selbſtbewußte anerkennen muß, mag er nun wollen oder nicht! So muß es die Jugend ſchon bei Zeiten unvermerkt lernen und feſthalten. Dann werden beſſre Zeiten kommen! Dann wenn der Sinn für Geſetzlichkeit erſt lebendig iſt, dann mäßigt ſich die Selbſtſucht; dann lernt Jeder in ſeinem Stande ſich zufrieden finden, und ſtrebt nicht höher zu ſcheinen, als er iſt.

Dann wird auch die Religion mit ihren Lehren wieder beſſere Hörer finden, als jetzt*. Die Rechte Andrer und der Wert ihres Lebens müſſen wieder heilig geachtet werden! Wie aber im beſondern der Wert des eignen Lebens wieder zu ſeinem Rechte kommen ſoll, das behalten wir einer ſpätern Arbeit vor.

VI.

Pädagogiſche Quellenſchriften.

Die alten und die neuen Schulen.

Abhandlung von Adolph Dieſterweg aus dem Jahre 1826.

1. Dem mit einigen Schriften der neueſten pädagogiſchen Litteratur bekannten Leſer wird es erinnerlich ſein, daß renom=

---

* Sehr ſchön lautet die eine Hauptlehre des Buddha: Alles Böſe in der Welt ſtammt nur von dem Guten, das du dir ſelbſt erſtrebſt; Alles Gute in der Welt von dem Guten, das du Andern bereiteſt. — Wir ſchließen hiermit die Rechte Andrer und der Wert ihres Lebens ꝛc.

mierte Schriftsteller für unsere heutigen Schulen die Einrichtung der alten zurückbegehren.

Inwiefern sie, nach meiner Ansicht, darin etwas Erfreuliches und Ersprießliches, oder etwas Verwerfliches und Schlechtes fordern, und welchen Sinn ein besonnener und mit dem alten und neuen Schulwesen vertrauter Mann in die Forderung: „den neuern Schulen wieder die Verfassung der alten Schulen zu geben", hineinlegen könne; darüber soll hier in aller Kürze meine Meinung ausgesprochen werden.

Die Forderung selbst setzt eine Art von Gegensatz im Schulwesen zwischen Ehemals und Jetzt, wenigstens in der Ansicht der eine Umkehr Fordernden, voraus. Eine kurze Vergleichung der früheren und jetzigen Lebenskräfte, welche die Schulen und Thätigkeiten setzten und setzen, wird uns über die Wahrheit dieser Ansicht aufklären. Der geschichtlichen Beläge wird es dabei nicht bedürfen. Man darf nur um sich her schauen, und man wird Exemplare der alten und neuen Schuleinrichtung vorfinden. Der Gehalt dessen, was jetzt folgen wird, und wodurch das Wesen der alten und neuen Schule charakterisiert werden soll, kann an diesen Schulen selbst geprüft werden. Ich habe bei meinen Bemerkungen vorzugsweise die Volksschulen im Auge, obwohl Manches davon auch von höheren Schulen gilt.

2. In den alten Schulen herrschte der Mechanismus; der gesamte Unterricht wurde in mechanischer Form erteilt. Die einzige Geisteskraft, welche in einseitigen Anspruch genommen wurde, war das Gedächtnis. In die Schule gehen, hieß: lernen, und lernen hieß: auswendig lernen, d. h. sich anstrengen, einen äußeren, von außen dem Geiste vorgerückten Stoff, den man in der Regel nicht verstand, und um dessen Verständnis man sich nicht bekümmerte, dem Gedächtnisse einzudrücken. Dieses Auswendig-Gelernte (eine sehr treffende Bezeichnung) wurde vom Lehrer überhört und abgehört; der mit weitem Wortgedächtnis begabte Schüler plapperte wie eine Mühle, an Geschwindigkeit, Gleichförmigkeit und Eintönigkeit ihr gleich, oder sie übertreffend. Der Schüler kam gar nicht

auf den Einfall, den Lehrer etwas zu fragen. Der Lehrer that selbst keine Fragen, als diejenigen, welche die Kapitel des Katechismus zur Überschrift haben. Die Schule war ganz Maschine, mit dem einzigen Unterschiede, daß in künstlich gehauten Maschinen ein Rad ins andere eingreift, das kleinere von dem größeren getrieben wird und selbst wieder treibt, in der Schul-Maschine aber nichts in einander griff, sondern jedes Kind für sich ein Rädchen war, das der Lehrer beim Aufsagen eine Minute schnell laufen ließ, nachdem es für sich ein hundert und neun und siebenzig Minuten gelaufen oder still gestanden hatte. Lankaster erwarb sich das große Verdienst, den schlechten, trägen Schul-Mechanismus in einen besseren, lebendigeren umzuwandeln. Jeder Teil einer nach alter Weise eingerichteten Schule glich vollkommen einem Spinnrade, an welchem der Spinnrocken das Lesebuch, die Spule das Gedächtnis, der Stock das Trittbrett vorstellt; eine Lankaster-Schule ist eine vollkommene Fabrik-Stube mit dem künstlichsten Räderwerk, mit allem Rüstzeug der Hebel und Getriebe. Der Lehrer braucht, um sie in Bewegung zu setzen, nur das Schutzbrett aufzuziehen, durch dessen Öffnung sich die Wässer auf das Schaufelrad stürzen, das den Anstoß gibt zum fabrikmäßigen Verlauf des Nächsten und Entferntesten.

Es ist einigen Schriftstellern der neuesten Zeit eingefallen, diesen Schul-Mechanismus als Heils- und Heilmittel den Schulen anzuweisen. Ohne Zweifel genossen diese Männer einen vollkommneren Unterricht, als sie selbst für die Jugend anempfehlen. Schreiber dieses hat eine Schule von der vollkommenen alten Art, wie er sie eben beschrieben hat, durchgemacht, und er fühlt sich durch die Wirkung, welche diese Schule auf ihn und seine Kameraden hervorgebracht und hervorbringen mußte, berufen, von Neuem das alte Lied über den leidigen Mechanismus anzustimmen*. Es erwächst aus demselben kein

* Der Schulen, wo das bessere Neue mit dem guten Alten verbunden worden, sind in unsern rheinisch-bergischen Provinzen im Ganzen noch sehr wenige. In den meisten unserer Schulen herrscht der Mechanismus wie sonst, und die kleinen Verbesserungen verdienen meist gar nicht

Heil. Wie kann der Schüler, das aufgeregte Kind, wie es die Schule betritt, und wie es als gesundes Kind während der ganzen Jugendzeit erscheint, lieb gewinnen das kleine behandelte A B C, das eingebläute Einmaleins, den wörtlich auswendig gelernten, buchstäblich herzuschnurrenden Katechismus? Eine stets wiederkehrende, einförmige Handlung schläfert den eigentlichen Geist endlich ein. Man denke an die Wirkung des Tickens einer Pendeluhr, des murmelnden Geräusches eines Mühlbaches, des regelmäßigen Gerassels einer Maschine. So wird auch der kindliche Geist durch jenes ewige Einerlei endlich in den Schlummer gelullt; eine apathische Art geistigen Hinbrütens und Hindämmerns spiegelt sich auf dem Gesichte solcher Schulkinder, und verstand- und geistlos verrichtet das Gedächtnis sein Umgehen im Rade herum. Nicht wundern werden wir uns über diese Erscheinung, wenn wir bedenken, welche Wirkung irgend eine anhaltende Beschäftigung derselben Geistes*kraft*, zumal einer solchen, welche den niedrigen Thätigkeiten des Geistes angehört, notwendig herbeiführen muß. Wie fühlst du dich, wenn du anhaltend mit dem Festhalten eines fremden Gedankenganges, etwa gar buchstäblich und wörtlich dich beschäftigt hast? Freier, oder in abgestumpfter Geistesthätigkeit? Fähig oder unfähig zu vorurteilfreier Beurteilung, umsichtiger Ansicht eines Gegenstandes? — Darnach beurteile die notwendige Wirkung des Mechanismus der alten Schulen auf den jugendlichen Geist. Der vollkommene Mechanismus der alten Schule lähmt und tötet jede freie Geistesthätigkeit des Kindes. Es ist mehr als Bild, wenn ich die Folgen einer ausschließlichen Gedächtnisübung auf den ganzen Geist mit der Wirkung vergleiche, welche ein beständiges Übermaß von Speisen auf das Verdauungsgeschäft ausübt. Un-

---

genannt zu werden. Wer sich daher mit unserm jetzigen Schulwesen für zufrieden erklärt, das Alte festhält und der Umbildung Hindernisse in den Weg stellt; wer junge, mit dem Neuern bekannte Lehrer in das alte Geleise hinein nötigt, anstatt ihnen zur Beschwichtigung der Vernunft des Pöbels (Herkommen genannt) freundlich die Hand zu bieten und ihren guten Eifer mit Lebensklugheit zu unterstützen: der erklärt sich für die Heilsamkeit des alten Schul-Mechanismus.

verdaut und unverarbeitet bleiben sie im Magen liegen, die gesunde Verdauungskraft lähmend. Es lehrt dies das Nachdenken, es lehrt dies die Erfahrung, es ist hundertmal gesagt worden, es muß von Neuem ausgesprochen werden, weil es noch genug Schüler alter Art gibt, weil renommierte Männer den verwünschenswerten, ja, den verwünschenswerten Gedächtniskram von Neuem preisen.

Obendrein wurde das Gedächtnis sogar nur einseitig geübt. Eine andere Thätigkeit des Gedächtnisses ist es, wenn dasselbe bloß Buchstaben und Wörter, eine andere, wenn es bloß Gedanken, Worte und Sachen, eine andere, wenn es Wörter und Gedanken auffaßt. Es gibt ein rein mechanisches und ein judiziöses (geistesthätiges) Auswendiglernen; oder man kann mit und ohne Verstand auswendig lernen. Das Kind der alten Schulen lernte in der Regel nur Buchstaben und Wörter, nur mechanisch. In allen den Fällen, wo die Wörter da stehen, um Worte zu sein, d. h. wo die an einander gereihten Wörter, Sätze mit verständigem und behaltenswerten Inhalte bilden, ist es etwas ganz Verkehrtes, Verderbliches, Unnatürliches und Widerwärtiges, die Worte zu Wörtern zu machen, und diese in ihrer Reihenfolge auswendig lernen zu lassen. Es kann nicht zu oft gesagt werden, daß, da letzteres in Ansehung des Katechismus, der heiligen Schrift, des Liederbuches, der Fall ist, das Auswendiglernen der Wörter des Katechismus, der Bibel und des Liederbuches als eine wahrhaft abscheuliche Behandlung der Sache und der Kindesnatur angesehen werden muß.

3. Die alten Schulen bezweckten einzig und allein den Unterricht; die Erziehung war von ihrem Plane ausgeschlossen. Der Begriff der Schule war mit dem Begriffe der Unterrichtsanstalt gleichbedeutend. Der Vorsteher der Schule hieß und war Lehrer und wollte nichts als lehren, die Schule sollte damals eine reine Lernanstalt sein. Mit der Ausbildung der Pädagogik hat man den Zweck der Schule vielseitiger gefaßt, erkennend, daß der Unterricht nur die eine, die Erziehung der Schüler im weiteren Sinne des Wortes die andere und wichtigere Aufgabe der Schule sei. Man hat die beiden Zwecke

des Unterrichtes und der Erziehung mit einander vereinigt, ihr gegenseitiges Verhältnis bestimmt, den Unterrichtszweck dem Erziehungszwecke untergeordnet, jenen als einen Teil oder als ein Mittel zu diesem ansehen gelernt, und der Schule die Aufgabe gestellt, ihre Schüler zu erziehen,, und durch Erziehung (in welchen Sinn sie die Unterweisung mit einschließt) zu bilden. Den alten Lehrern schwebte dagegen nur der Unterrichtszweck vor. Ob sie, die die Begriffe nicht schieden, oder den einen Begriff ganz verkannten, überall, zu allen Zeiten und in jeder Hinsicht weniger und Unbedeutenderes leisteten als die neuen Lehrer bei ihrer Begriffsspaltung und tieferen Begründung des Wesens der Sache, darüber wird unter der folgenden Nummer die Rede sein. Unläugbar hat die Erkenntnis des ganzen Zweckes der Schule viel Nutzen gestiftet. So lange man den Zweck, zumal den Endzweck, nicht gehörig auffaßt, so lange ist man nicht bemüht, die rechten Mittel zum Zwecke zu erspähen und sie anzuwenden. Ohne Widerrede sind wir in Einsicht und Erkenntnis des allgemeinen Endzweckes der Menschenbildung und der Mittel, sie zu erreichen, viel weiter, als die Lehrer der letzten Jahrhunderte. Wer die Geschichte der Pädagogik nur oberflächlich kennt, weiß, wie viel sie, was auch Tadelsüchtige dagegen sagen mögen, in dieser Hinsicht Rousseau und Pestalozzi verdankt, zweien großen Männern, die einander in ihren Grundansichten sehr nahe stehen. — Sehr wohlgethan ist es in Betreff des oben genannten Unterschiedes der alten und neuen Schulen, den Unterrichtszweck von dem Erziehungszweck genau zu scheiden, und sich klar bewußt zu werden, was für jeden dieser beiden Zwecke in irgend einer Schulanstalt geschieht. Es leuchtet von selbst ein, daß eine Schule, ungeachtet des guten Unterrichts, schlecht für Erziehung sorgen könne. Die gute Erziehung setzt aber zugleich voraus, daß der Unterricht nicht schlecht bestellt sei, weil der Unterricht einen wesentlichen Teil der Erziehung ausmacht. Zugleich begreift man leicht, daß in der Anwendung selbst die Thätigkeit für Erziehung die Thätigkeit für den Unterricht nicht ausschließt. Was in der Idee getrennt, neben oder über einander steht, geht im Leben in einander über. Erziehungs-

und Unterrichtszwecke, Erziehungs- und Unterrichtsmittel durchdringen einander in der Wirksamkeit des Pädagogen. Der Unterricht fördert die Erziehung des Zöglings, und die Erziehung erweitert den Unterricht des Schülers und steckt den Zielpunkt allen vereinten Thätigkeiten der Lehrer einer Schule fest.

4. In den alten Schulen herrschten mit dem Stockregiment und durch dasselbe Ordnung und Zucht, Respekt und Gehorsam.

Es wird nicht nötig befunden werden, gegen den Stock und die Rute und deren Gebrauch zu Felde zu ziehen. Im Gegenteil thut es Not, sie gegen Verläumdung wieder in Schutz zu nehmen. Der Stock und die Rute, d. h. eine körperliche Züchtigung (man denke deswegen nicht an ein sogenanntes Zuchthaus für Erwachsene, welche Zeller und andere wohldenkende Männer in Besserungs-Anstalten umschaffen wollen) gehören zu einer guten, zu einer christlichen Kinderzucht. Sei es daher hier erlaubt, zu sagen, daß die christliche Kinderzucht in der Volksschule den Gebrauch der körperlichen Züchtigung als etwas an sich in jeder Beziehung Verwerfliches und Schändendes nicht ansehen darf. Es ist nicht unmenschlich, nicht unchristlich, nicht unpädagogisch, sondern es ist pädagogisch, christlich und menschlich, die Vertreibung mancher Unarten der Kinder auch auf körperlichem Wege zu versuchen. Und mir ist das noch kein Beweis einer guten d. h. in allen Stücken vernünftig strengen Disziplin, noch kein Beweis einer heilsamen Kinderzucht in der Familie und in der Schule, wenn darin die körperliche Bestrafung der Kinder verpönt ist. Auch hier soll der Mißbrauch den Gebrauch nicht aufheben.

Es gibt nicht wenig Lehrer, welche sich nicht wenig darauf zu gute thun, daß sie behaupten dürfen, des Stockes ganz entbehren zu können. Es sind dies diejenigen Lehrer, welche von den philanthropischen Ideen gekostet haben; diejenigen, welche gar zu gern den Eltern von ihrem guten Lottchen, empfindsamen Fritzchen, seelenguten Karlchen ꝛc. vorschwätzen; diejenigen, welche, in hoher Meinung erhabener Lehrerwürde, sich herabzusetzen meinen, wenn sie sich des Stockes bedienen wollten.

Aber ich bin solcher weichherzigen und empfindelnden, solcher romantisierenden und stolzierenden Charakterlosigkeit sehr entgegen, und liebe es, wenn ein Lehrer, in gerechtem Unwillen über die Keckheit und Frechheit der Gelbschnäbel, über die Lern- und Denkscheu der Muttersöhnchen, über die Kraft- und Saftlosigkeit vieler Kinder unseres Zeitalters, es, wenn es sein muß, gar nicht scheut, mit Luther Pfeffernüsse und Lungenhiebe zu gebrauchen, überhaupt kein gesetzmäßiges Mittel unversucht zu lassen, um Gesetz und Ordnung, Fleiß und Beharrlichkeit, Respekt und Gehorsam in seiner Schule zu befestigen.

Wenn der Mechanismus des Unterrichtes die alte Verfassung der Schulen verwerflich macht, und dadurch die Kehr- und Schattenseite derselben vorgezeigt wird, so erscheinen sie von der Seite der strengen Ordnung und Zucht, welche in ihnen herrschend war, in ihrem Glanze und in ihrem hohen Werte, und ihre Haltung verdient von dem allerdings nicht seltenen Mangel dieser wichtigen Eigenschaften einer gesunden Haus- und Schulordnung in manchen neueren Anstalten den entschiedensten Vorzug. Diese Sache verdient hier mit ihrem ganzen Gewichte berücksichtigt zu werden. Eine Erziehung ohne Zucht und Ordnung, ohne Respekt und Ehrfurcht vor Menschen und darum vor Gott, ist für den Charakter der Kinder notwendig von den heillosesten Folgen begleitet. Nichts in der Jugendbildung verdient mit schärferm Tadel, mit unbedingterer Verwerfung angegriffen und in seiner unbedingten Nichtswürdigkeit dargestellt zu werden, als das fade, verweichlichende, verziehende, den rechten Gesichtspunkt des Kindesblickes ganz und gar verrückende Betragen mancher Eltern und Lehrer. Eine Behandlung des Kindes ohne Ernst und Gesetz, eine Hinaufrückung desselben auf den Standpunkt der Erwachsenen, eine Gleichstellung desselben mit ihnen in Rechten und Freiheiten ist nichts anders, als eine verstand- und vernunftlose Erziehung, nichts anders, als Verkennung der Natur der Unmündigen, nichts anders, als eine Bildung zur Frechheit, Charakter- und Gottlosigkeit. Jede Liebe der Eltern oder des Lehrers gegen das Kind ohne Ernst und

Strenge wirken weit verderblicher, als vorherrschender Ernst und menschliche Strenge, ohne herbeigesuchtes Hervortreten der Liebe.

Ob der Schüler dereinst die Elementar-Kenntnisse, welche in der Schule erworben werden können, zum Fortkommen im Leben gebrauchen werde, das ist ungewiß. Tausende von Menschen würden nichts entbehren, wenn sie nicht lesen und nicht schreiben könnten; anerkannte Zucht und Ordnungsliebe, Achtung der Menschheit, des Wichtigen und Heiligen aber, sind zu dem tüchtigen Leben jedes Menschen ganz unerläßliche Eigenschaften. Darum stehen unter den Bedingungen, die eine Bildungsstätte preiswürdig machen, Gehorsam und Ehrerbietung, mit einem Worte: die Zucht, oben an. Was irgend eine Schule ohne diese leisten könne und möge, verdient gar nicht beachtet zu werden. Es ist und wirkt verderblich in dem Grade, in welchem es mit der Zucht im umgekehrten Verhältnisse steht. Fehlen in der Schule Ernst und Zucht, so ist alles Gute, was etwa durch die Eigenschaften des Lehrers geleistet werden könnte, zum voraus neutralisiert und mit dem Stoffe der Verwesung durchdrungen.

So tief die alten Schulen in der Vollkommenheit des Unterrichts unter dieser und jener neuern Schule standen, so hoch erhaben war manche Schule alter Art über dieser und jener Schule neuerer Zeit in betreff des Gehorchens und der Zucht. Die Lehrer der alten Schule kannten nicht die vorteilhafte Scheidung und relative Unterordnung des Erziehungs- und Unterrichtszweckes, aber sie erzogen teilweise in Wahrheit, weil sie auf unbedingten Gehorsam drangen. Sie verwahrlosten und dämpften den Geist, aber sie lösten doch nicht das Gesetz der Unterordnung des Schülers unter den Lehrer.

5. Welchen vernünftigen Sinn kann daher die Forderung mancher neuern Schriftsteller: „daß man zur alten Verfassung der Schulen zurückkehren solle", einzig und allein haben?

Daß die ausschließliche oder vorzugsweise berücksichtigte Bildung des Gedächtnisses das Hauptgeschäft des Elementarlehrers sein müsse, davon wird uns niemand mehr überreden. Daß wir auf das Auswendiglernen der Wörter der Bibelstellen

und des Katechismus entschiedenen Wert legen sollen, kann man verlangen, aber kein denkender Pädagoge wird einstimmen. Vielmehr steht in uns die Überzeugung fest, daß Alles das, was das Kind nicht versteht, dessen tiefen Geist und hohe Bedeutung es auch nicht einmal ahnet, zum leeren, geistverdummenden Maulwerk gehört. Wenn wir zwar dem Gedächtnis seinen Wert nicht absprechen und die Notwendigkeit seiner Entwicklung anerkennen, so halten wir diese empfangende, nicht selbstthätige und schaffende Kraft in dem Gebiete des Geistes und folglich in aller Geistesbildung für eine ihrem Einfluß und ihrer Natur nach untergeordnete Fähigkeit geistiger Kräfte. Darum werden wir der Forderung, zur Einrichtung der alten Schulen zurückzukehren, nicht den Sinn unterlegen, daß wir dem Gedächtniskram huldigen und alle geistige Entwicklung von innen heraus meiden sollen. Wer so weit geht, gesellt sich in pädagogischer Hinsicht zu den Ultras, deren Feldgeschrei „Rückwärts" heißt. Dagegen uns aus allen Kräften wehrend, gilt uns in dieser Hinsicht allein das Losungswort: „Vorwärts".

Vorwärts in der Fortsetzung pädagogischer Einsicht und Erkenntnis! Vorwärts in Erfindung zweckmäßigerer Mittel, Manieren und Methoden! Vorwärts in der Vervollkommnung jeder Art des Unterrichtes!

Dagegen aber finden wir in der Forderung zur Rückkehr zum Alten in der Beziehung einen ernst- und treugemeinten Rat, daß wir uns bestreben sollen, auch in den Schulen unserer Zeit den Geist der Zucht, durch welchen die Schulen früherer Zeit allein etwas wirkten, in seinem ganzen Umfange und in seiner ganzen Strenge zu erhalten; uns zu hüten vor dem Beispiele mancher Eltern und Lehrer, welche die Scheidewand zwischen groß und klein, zwischen alt und jung, zwischen Erfahrenen und Unerfahrenen mit keckem Leichtsinne niedergerissen haben; dagegen aber der Überzeugung der alten Lehrer beizustimmen, daß der sittlich-religiöse Ernst, der überall sich des deutschen Lebens bemächtigt hat, die Wichtigkeit des einzigen Hebels der alten Erziehung anerkannt und begründet, huldigt aber nicht darum diesem Grundsatze, weil er alt i

sie nichts verwirft, weil es alt ist; sondern sie sucht die Wahrheit und huldigt ihr, wo sie sie findet. Darum vermeidet sie die beiden Extreme derer, welche in der Vergangenheit nur Schlechtes oder nur Gutes erblicken, und darum von der Zukunft entweder Überspanntes fürchten oder hoffen. Verbinden wir das bewährte Alte mit dem besseren Neuen, ohne darum das schlechte Alte anzubeten, weil es alt ist, und ohne zu dem Neuen zu greifen, weil es neu ist.

6. Wichtig möchte es daher sein, um jeder Art des Leichtsinnes die Möglichkeit des Wurzeltreibens in unsern Schulen abzuschneiden, jetzt auf die Ausbildung der Zucht und Ordnung und der Mittel, wodurch sie eingeführt und befestigt werden, denselben Wert zu legen, welche man seit Jahrzehnten auf die Entwerfung zweckmäßiger Unterrichts-Methoden und durchdachter Lektionspläne verwandt hat. Zur Genüge werden wir es erkannt haben, daß von Unterrichts-Methoden allein das Heil der Welt, das Wohl der Menschen nicht abhängt. Weit bedeutungsvoller ist die Frage, durch welche Mittel wird das Kind in treuem Gehorsam gegen Eltern und Lehrer erhalten? Ungleich wichtiger als die Frage: welcher Methode bedienen sie sich bei Ihrem Unterrichte? sind die, auf welchem Wege bewirkst du in deinen Kindern Achtung und Ehrerbietung vor dem Menschen, namentlich vor den Vorgesetzten? Durch welche Mittel machst du deinen Schülern Redlichkeit und Treue, Fleiß und Sittsamkeit, Tugend und Frömmigkeit wichtig und lieb? Welche sind die disziplinarischen Einrichtungen deiner Schule? —

Es scheint mir an der Zeit, die Aufmerksamkeit der Lehrer für diesen Gegenstand in Anspruch zu nehmen, um sie dadurch aufzufordern, durch die disziplinarischen Einrichtungen ihrer Schule den höchsten Endzweck der Schule möglichst zu fördern, teils auch, um sie zu bitten, ihre Gedanken über die Erfordernisse einer guten Disziplin mitzuteilen. An Lektions- und Stundenplänen sind wir überreich; an speziellen Vorschriften für Verbesserung der Zucht und Sittlichkeit in den Schulen aber arm.

VII.

Rezensionen.

1) Lehrbuch der Geschichte der alten Welt mit besonderer Berücksichtigung von Mythologie, Kunst- und Kulturgeschichte für höhere Schulen von E. Döring. Mit einem Vorwort von Dr. G. Kreyenberg, Direktor der höheren Töchterschule in Iserlohn. 1 Teil. Die älteren oriental. Völker. — Die Griechen (67 Abbild. und 2 Karten) Pr. M. 2,20. — 2. Teil. Die Römer (61 Abbild. und 2 Karten) Pr. M. 1,80. Frankfurt a/M. Moritz Diesterweg. 1881.

In mancher Beziehung wird uns hier für einen geringen Preis etwas geboten, was wir bisher noch nicht gehabt haben; was wohl mancher Lehrer sich lange gewünscht, das sieht er nun erfüllt, und zwar in einem Maße, das allen billigen Anforderungen vollkommen genügt. Die in den beiden Teilen enthaltenen 128 Abbildungen dienen zur Veranschaulichung besser, als es die lebendigste Beschreibung je vermöchte, und die Kulturgeschichte findet eine so gründliche, dabei aber doch maßvolle Berücksichtigung, daß das Interesse der Schule nach jeder Richtung hin gewahrt wird. Freilich können wir auch hier — wie schon öfter — den Wunsch nicht unterdrücken, daß es der Verfasser möchte versucht haben, die Kulturgeschichte mit der Staatengeschichte zu vereinen; — denn politische Geschichte, Kunstgeschichte, Litteraturgeschichte, Religionsgeschichte ꝛc. vereint ergeben doch erst die eine wahre Geschichte; aber wir dürfen zugleich doch auch nicht mit dem Geständnisse zurückhalten, daß eine solche höhere Einheit bis jetzt ja kaum für einzelne Zeiträume gelungen ist und daß demgemäß auch Staaten- und Kulturgeschichte bislang noch selbständig nebeneinander bestehen. Immerhin aber möchten wir es nicht mit Herrn Dr. Kreyenberg (s. Vorw.) für einen Vorzug des Buches halten, daß es auch in solchen Schulen ganz zweckentsprechend ist, wo Kunstgeschichte und Mythologie in besonderen Stunden behandelt werden; wir möchten vielmehr fordern, daß eine solche besondere Behandlung

aufhörte. Mag der Künstler „Kunstgeschichte, der Theologe Kirchengeschichte ꝛc. besonders treiben, in die Schule gehören solche Spezialstudien nicht. Der Geschichtslehrer darf nur nie außer Acht lassen, daß sich die politische Entwickelung eines Volkes allein aus diesem selbst und aus ihrer Zeit heraus erklären läßt, wie andrerseits, daß alles Kulturleben im Staate und fast immer durch denselben bedingt verläuft. Thut er dies, dann finden auch Kunst und Religion ꝛc. in seinem Unterrichte die ihr gebührende Beachtung und zwar erfolgreicher als für sich allein. Wenn übrigens der Verfasser in Abschnitt I. die Chinesen, in III. die Inder behandelt, so möchten wir dem gegenüber bemerken, daß für gewöhnlich doch diese Völker beim Geschichtsunterricht zu übergehen sind. Sie haben ihre Entwickelung für sich, und dieselbe ist bei beiden eine so eigenartige, daß unsre Jugend von ihnen wenig Nützliches lernen kann, was sie nicht anderswo besser lernte. Damit wollen wir nicht leugnen, daß diese Abschnitte immerhin in Mußestunden eine interessante Unterhaltung gewähren. Wenn ferner der mythischen Zeit der Griechen und dem Heroenzeitalter ein ebenso großer Raum gewährt wird als der historischen Zeit, so darf der Lehrer doch nie vergessen, daß die letztere die Hauptsache ist und die beiden ersteren nur zur Illustration dieser gegeben sind. Zum zweiten Teile bedarf es derartiger Erinnerungen nicht; wir haben es hier ja eigentlich nur mit den Römern zu thun, und die Mythologie und Sagenzeit derselben nimmt selbstverständlich einen verhältnismäßig weit geringeren Raum ein als bei den Griechen. Dürfen wir uns zum Schlusse noch einen Wunsch erlauben, so ist es der, daß bei einer neuen Auflage — die hoffentlich doch bald erforderlich sein wird — dem Buche ein übersichtliches Inhaltsverzeichnis beigegeben werde. Die sehr nützlichen kleineren und größeren Zeittafeln, und das vollständige Register am Ende des zweiten Teiles ersetzen ein solches doch nicht immer.

Ez.

2) Geschichten aus Livius mit Ergänzungen aus griechischen Schriftstellern. Ein Lesebuch zum Gebrauch beim deutschen

und geschichtlichen Unterricht in Real-, Gewerbe- und höheren Bürgerschulen. Von Dr. Paul Goldschmidt, Oberlehrer am Friedrichs-Gymnasium zu Berlin. 2. verb. Aufl. Mit 3 lithogr. Karten. Berlin 1881. Julius Springer.

Die neue Auflage dieses bekannten Lesebuchs zeichnet sich namentlich dadurch vor der früheren aus, daß einige für Knaben schwer verständliche Partieen der Verfassungsgeschichte fortgelassen, resp. gekürzt, dafür aber drei neue Kapitel über die Kriege gegen Philipp und Perseus v. Makedonien sowie gegen Antiochos von Syrien hinzugefügt worden sind. So gibt das Buch nunmehr in 60 Kapiteln, deren jedes für sich ein Ganzes bildet, eine Übersicht über die innere und äußere Geschichte Roms bis zur Zerstörung Karthagos. Da nun außerdem auch der Text in jeder Beziehung einer sorgfältigen Revision unterzogen worden, dürfte auch das Buch in jeder Beziehung geeignet sein, seinen Zweck zu erfüllen. Ja, wir glauben sogar, es wird dasselbe sich über seine eigentliche Bestimmung hinaus nützlich erweisen: es wird nicht nur in den obligaten Stunden den Schülern die Bekanntschaft mit dem römischen Altertume vermitteln und sie dort mit den Zuständen und Einrichtungen ꝛc. desselben bekannt machen; es wird ihnen vielmehr auch in Mußestunden eine liebe Lektüre werden, die sie unvermerkt anreizt, weiter und weiter zu forschen, und sie dadurch vom Lesen inhaltsleerer Bücher und anderen nichtigen Beschäftigungen abzieht. Denn in diesen 60 Kapiteln weht, obgleich die Sprache fast überall als mustergültig deutsch bezeichnet werden darf, doch ein Hauch des Altertums, der noch nirgend, wo er verspürt worden, seine anregende belebende Wirkung verleugnet hat. Ez.

3) Verhandlungen der Direktoren-Versammlungen in den Provinzen des Königreichs Preußen seit dem Jahre 1879. Berlin, Weidmann. gr. 8. I. Band. 8 und 428 S. 7. Direktoren-Versammlung in der Provinz Pommern. 5 Mark. II. Band. 8 und 336 S. 2. Dir.-Vers. in der Prov. Hannover. 4 Mark. III. Band. 8 und 258 S. 5. Dir.-Vers. in der Prov. Posen. 3 Mark. IV. Band. 8 und 169 S. 5. Dir.-Vers.

in der Prov. Schlesien. 3 Mark. V. Band. 8 und 341 S.
9. Dir.-Vers. der vereinigten Prov. Ost- und Westpreußen.

Etwa alle drei Jahre treten in den einzelnen Provinzen die Direktoren der Gymnasien und der Realschulen I. Ordnung zu gemeinschaftlichen Beratungen zusammen. Die vier ersten vorliegenden Bände enthalten Berichte über Beratungen aus dem Jahre 1879, der fünfte aus 1880. Die Berichte sind außerordentlich klar und übersichtlich abgefaßt; namentlich sind die Referate und Korreferate ausführlich wieder gegeben. Interessant ist es, die verschiedenen Ansichten der Herrn über denselben Gegenstand und die Begründung ihrer Ansichten zu vernehmen. Außer speziellen Fachberatungen finden sich auch solche über allgemeine Gegenstände vor, z. B. über die Extemporation, die Schulzucht außerhalb der Schule, die praktische Ausbildung der Schulamtskandidaten für das Lehramt, die Schuldisziplin, die Verlegung des sämtlichen Unterrichts in die Vormittagsstunden, die Schulbibliotheken, die Fortbildung von Kandidaten und jungen Lehrern in didaktischer und pädagogischer Beziehung, die Pflichten und Rechte des Ordinarius, die Überbürdung der Schüler mit häuslicher Arbeit, die sittliche und nationale Durchbildung der Zöglinge, die ästhetische Bildung derselben, die Zensurprädikate. Man sieht, es ist die Fülle Stoff durchgearbeitet und die Geister sind bisweilen auf einander geplatzt; doch sind die Beschlüsse häufig nur als Wünsche eingekleidet.

P. D.

4) H. Beyers Bibliothek pädagogischer Klassiker, herausgegeben von Friedrich Mann. Langensalza, Beyer.

J. H. Pestalozzis ausgewählte Werke liegen in zweiter Auflage in 4 starken Bänden zum Preise von 11,50 Mark vor. Wie bei allen Abteilungen der Beyerschen Bibliothek, so geht auch hier eine vom Herausgeber mit voller Hingebung geschriebene Biographie des Altmeisters voran, welche, 125 Seiten umfassend, nicht eine nackte Aneinanderreihung von Thatsachen und Zahlen darstellt, sondern tiefe Einblicke in Herz, Gemüt und Willen

des großen Mannes thun läßt, von dem wir hier die wichtigsten Werke vereinigt finden, Lienhard und Gertrud, wie Gertrud ihre Kinder lehrt, Ansichten und Erfahrungen, die Idee der Elementarbildung betreffend, über die Idee der Elementarbildung, Reden an sein Haus, Schwanengesang u. A., jedes mit Vorbemerkungen einleitender Art begleitet. Es ist erfreulich, daß von Pestalozzi so schnell eine neue Auflage erscheinen mußte; wir finden den Grund davon aber außer in dem Namen des großen Pädagogen besonders noch in der vorzüglichen Behandlungsweise des Herausgebers, der überall das Nötige so klar und eindringlich beibringt, daß das wirkliche Verständnis dadurch in eminenter Weise gefördert wird. P. D.

5) Der Präludist. Sammlung von Choral-Vorspielen in den verschiedensten kontrapunktischen Formen, zu jedem evangelischen Choralbuche. Herausgegeben von A. Jacob und E. Richter, bis jetzt 2 Bände. Breslau, Hientzsch. Jeder Band 112 S. quer Folio zu 10,50 Mark.

Wir haben eine der vorzüglichsten Sammlungen ihrer Art vor uns. Die zwei Bände umfassen außer zwei Nachspielen 273 Präludien zu 59 der gebräuchlichsten Choralmelodien. Die Komponisten derselben sind außer neun Neueren ältere Meister. Da zu den am häufigsten vorkommenden Melodien mehrere, bisweilen sogar viele Vorspiele gegeben sind, so hat der Spieler eine reiche Auswahl. Der Charakter der Melodieen ist stets angegeben, Winke anderer Art den einzelnen Vorspielen beigefügt. Was aber den besondern Wert der großartigen Sammlung ausmacht, das ist außer der großen Übersichtlichkeit der Anordnung die vorzügliche Auswahl. Wir haben die zu einer Reihe von Chorälen gehörenden Vorspiele genau durchgeprüft und nicht eines gefunden, welches wir ausmerzen möchten. Für den öffentlichen Gottesdienst bietet demnach die Sammlung genügenden Stoff, fast höher aber noch schlagen wir ihren Wert in bezug auf den Unterricht im Orgelspiele an, da das Gebotene

alle Stufen der Schwierigkeit umfaßt. Wir sehen der Fortsetzung des dringend zu empfehlenden Werkes begierig entgegen. G.

6) Lehrmittel-Katalog. Systematisches Verzeichnis sämtlicher Lehrmittel für Elementar-, Mittel- und höhere Schulen. Bearbeitet von Conrad Schröder, Lehrer. Magdeburg, Friese. 5 bis 6 Lieferungen à 0,60 Mark. 1880.

Die erste Lieferung liegt vor. Der Verf. hat eine Fülle von Material zusammengetragen, welches er als Verzeichnis sämtlicher Lehrmittel darbietet. In jedem Hefte werden zuerst die Lehrmittel alphabetisch vorgeführt, dann Spezialkataloge solcher Handlungen gegeben, die eine solche Fülle von Lehrmitteln bieten, daß dieselben in der ersten Abteilung nicht sämtlich aufzuführen waren, endlich Annoncen, welche die beiden ersten Abteilungen ergänzen. Das dankens- und schätzenswerte Unternehmen sei der Lehrerwelt bestens empfohlen. P. D.

7) Kleinere Schriften über pädagogische und kulturgeschichtliche Fragen von Dr. J. Chr. Gottlob Schumann, Seminardirektor in Alfeld. 3 Hefte. I. 4 und 125 S. 1,60 M. 2. Ausgabe 1878. II. 4 und 107 S. 1,50 M. 1878. III. 4 und 139 S. 1,80 M. Hannover, Meyer.

In bekannter gründlicher und ausführlicher Weise bespricht der Verf. eine Reihe interessanter Fragen. Es werden Hugo von St. Victor und J. Ch. Gerson als Pädagogen vorgeführt, ferner über des letzteren Leben und reformatorische Thätigkeit, über das Gedächtnis und seine Pflege, die Mädchenerziehung im deutschen Mittelalter, Volkskirche und Volksschule und die Vorbereitung des Theologen zum Schulamte Abhandlungen geliefert, die durch den Fleiß des Sammelns, durch klares Urteil und durch praktische Vorschläge glänzen. Wir wünschen der Sammlung, die nach allen Seiten hin anregend wirkt, weiteste Verbreitung und Beherzigung; besonders gelungen erschienen uns die Darstellungen der Wirksamkeit der beiden obengenannten großen Männer. P. D.

8) Die Fröbellitteratur. Zusammenstellung, Inhaltsangabe und Kritik derselben von Louis Walter. Dresden, Huhle. 1881. 11 und 197 S.

Höchst übersichtlich zusammengestellt, bietet das Buch ein ausführliches Verzeichnis von Schriften und einzelnen Artikeln von Fröbel selbst und von Anhängern und Gegnern Fröbels nebst kurzer Kritik derselben. Als Nachschlagebuch ist das Werkchen sehr zu empfehlen. P. D.

9) Bertha von Marenholtz-Bülow in ihrer Bedeutung für das Werk Fr. Fröbels. Ihr Leben und ihre Schriften, skizziert von Louis Walter. Dresden, Huhle 1881. 156 S.

In warmer Verehrung für die große Apostelin des Meisters geschrieben. Ihre unermüdliche Thätigkeit für die gute Sache tritt in der vorliegenden Monographie so recht vors Auge; geradezu staunenswert ist ihr Eifer trotz einzelner Hemmungen durch die Reaktion. Die Zusammenstellung der Thatsachen und die Einflechtung von wichtigeren Aktenstücken, Briefen und ähnlichem ist recht dankenswert. Möchte die Lektüre des Werkes neue Apostel für Fröbels Lehre erwecken. P. D.

10) 1. Der praktische Unterricht, eine Forderung der Zeit an die Schule, sein erziehlicher, volkswirtschaftlicher und sozialer Wert von Emil von Schenckendorff, Telegraphen-Direktionsrat a. D. und Stadtrat zu Görlitz. Breslau, Hirt. 4 und 84 S.

2. Arbeitsschule und Volksschule. Auswahl von Konkurrenz-Aufsätzen über die Preisfrage: Läßt sich die Arbeitsschule mit der Volksschule verbinden? Nebst einem Bericht über mehrere Slöjdschulen und einem Preisverzeichnis der erforderlichen Werkzeuge, herausgegeben von Otto Salomon. Wittenberg, Herrosé. 1881. 72 S. 1,20 Mark.

Immer mehr bricht sich die Überzeugung Bahn, daß die Schule zwar das Wissen, aber nicht das Können genügend pflege. Aus pädagogischen und volkswirtschaftlichen Gründen

wäre es darum höchst wünschenswert, wenn die Schule die Elemente von verschiedenen Handfertigkeiten (Buchbinderei, Tischlerei, Bildschnitzerei, Laubsägearbeit, Grün- und Weißkorbarbeit, Bürstenbinderei, einfache Stroharbeit und Strohflechterei) lehrte. Durch die unermüdliche Thätigkeit des dänischen Rittmeisters von Clauson-Kaas ist in Dänemark, Skandinavien, Frankreich, Belgien, Niederlande, Schweiz und Großbritannien ein hoffnungsvoller Anfang gemacht worden. Schenckendorff macht entsprechende praktische Vorschläge auch für Deutschland. In Oberschlesien ist schon ein Verein zur Einführung und Unterstützung von Hausindustrieen gegründet worden. Das preußische Kultusministerium hat zwei Oberregierungsräte nach dem skandinavischen Norden zur Einsichtnahme der dortigen betr. Schuleinrichtungen geschickt. So scheint denn auch bei uns sich die betreffende Idee, welche unberechenbare Tragweite besitzt, einzubürgern und hoffentlich bald werden wir gute Früchte derselben reifen sehen. Der Verf. des zweiten lesenswerten Werkes ist Vorsteher des Seminars zur Ausbildung von Handarbeitslehrern zu Nääs in Schweden. Bei einigermaßen gutem Willen scheinen unüberwindliche Hindernisse dem Inslebentreten der neuen Idee nicht entgegenzustehen. P. D.

11) Geschichte der schweizerischen Volksschule in gedrängter Darstellung mit Lebensabrissen der bedeutenderen Schulmänner u. s. w. Unter Mitwirkung zahlreicher Mitarbeiter herausgegeben von Dr. O. Kunziker. Zürich, Schultheß. 10 Lief. à 1,20 Mark. 1881.

Die erste Halblieferung dieses bedeutsamen Werkes liegt vor uns. Sie reicht bis in die Reformationszeit und gibt nach allgemeinen Übersichten Details über Anstalten, Einrichtungen und Personen, die sich um das schweizerische Schulwesen verdient gemacht haben. Der Inhalt scheint ein sehr reicher werden zu wollen, die vorliegenden ersten 4 Bogen erwecken günstige Hoffnungen auf das Gelingen des Ganzen, dem nicht bloß in der Schweiz hohes Interesse zugewandt werden wird.

P. D.

12) Das Christentum Pestalozzis. Neue Untersuchung einer alten Streitfrage. Von Hermann Debes, Pfarrer zu Burgtonna. Gotha, Thienemann. 71 S.

Eine im Geiste der Ehrlichkeit geschriebene lesenswerte Abhandlung, welche den „Einzigen, oft Mißkannten" gegen seine Ankläger und gegen sich selbst in Schutz nimmt und aus den Werken des Meisters heraus ihm siegreich ein „Christentum Christi" vindiziert. P. D.

13) Venns deutsches Wörterbuch nach der neuen Rechtschreibung für Schule und Haus. Mit besonderer Berücksichtigung der gebräuchlichsten Fremdwörter und Eigennamen. 4 und 320 S. Wiesbaden und Leipzig, Gestewitz. 1881.

Ein recht brauchbares bequemes Hilfsmittel, um über Bedeutung, Gebrauch und Form der wichtigsten Wörter unserer Sprache schnell kurze und bündige Belehrung zu finden. Die Fremdwörter sind, soweit deren Miterwähnung im Plane lag, der alphabetischen Ordnung sofort mit eingefügt. Die Orthographie ist notwendiger Weise die in Preußen amtlich vorgeschriebene, doch sind die Abweichungen der königlich bayerischen ebenfalls mit erwähnt. Der Hauptwert des Werkes besteht in der knappen und doch genauen Begriffserklärung; selten hätten wir schärfere Erklärung gewünscht, so scheint z. B. „Quintismus, eine Schwärmerei im Gebiete der Religion" doch zu blaß ausgedrückt. A. L.

14) Die Ausdrucksformen der neuhochdeutschen Sprache. Eine Elementargrammatik für Mittelschulen bearbeitet von Georg Kuppler. Nürnberg, von Ebner. 1881. 4 und 199 S. 2 Mark.

Das Werkchen zeichnet sich durch Klarheit und Schärfe des Ausdrucks, durch lichtvolle Darstellung, durch Reichhaltigkeit und Übersichtlichkeit so aus, daß es seinem Zwecke, das Sprachgefühl zu läutern und zu schärfen, aufs beste entspricht. Es empfiehlt sich durch seine Eigenschaften ganz von selbst.

A. L.

15) Die christliche Lehre. Ein Leitfaden für evangel. Konfirmanden und Konfirmierte von C. Bickel, Pfarrer in Wiesbaden. Dritte, vermehrte und verbesserte Auflage. Wiesbaden, Robrian. 1881. 8 und 171 S.

Der Verf. gruppiert den ganzen Lehrstoff in „das Reich Gottes, den Herrn, die Bürger, den Stifter und die Verwirklichung desselben". Die ganze Lehre ist in 87 kurze Sätze gefaßt, welche mit einer großen Zahl bestgewählter Bibelsprüche, mit Aussprüchen christlicher Denker, mit Kirchenlied und Dichterwort belegt worden sind. Damit ist der Beweis geliefert, daß die christliche Lehre mit den vollsten Klängen der Menschenbrust in reiner Harmonie steht. Das Ganze ist auf dem Grunde ächten Christentums in freiem Geiste der Forschung aufgebaut und bietet demnach ein vorzügliches Lehr- und Lernmittel.

L.

16) Zur Methodik der biblischen Geschichte. Eine historisch-praktische Untersuchung von R. Knoke. Erster Teil. 2 Ausgabe. 1878. 8 und 270 S. 3 Mark. Hannover Meyer.

Der Verf. will nicht eine Geschichte der biblischen Geschichte geben, sondern genetisch die fundamentalen Grundsätze einer schriftgemäßen und kirchlichen Behandlung dieser Disziplin entwickeln, um Material für eine wissenschaftliche Methodik der biblischen Geschichte herbeizuschaffen. Trotzdem gestaltet sich im Wesentlichen der vorliegende Stoff des 1. Teils als Geschichte jener Disziplin. In drei Abschnitten wird die bibl. Geschichte in der Bibel, in der alten Kirche und im Mittelalter nach allen Seiten hin beleuchtet, in Bezug auf Deutung, historische, poetische, apokryphische Darstellung, Bibelübersetzung, Exegese, Katechese, Predigt und künstlerische Verwendung. Doch tritt überall die Kritik in ihr Recht. Die Auswahl des Stoffes ist mit glücklicher Hand getroffen, das Wichtige in helles Licht gesetzt und somit der Boden bereitet, um, was im 2. Teil geschehen soll, die gewonnenen Prinzipien systematisch zu ordnen

und zusammenfassend abzuschließen. Das Werk ist in seiner Art ein wohlbegründetes und wichtiges. L.

17) Hilfsbuch für den evangelischen Religionsunterricht in höheren Schulen. Herausgegeben von Karl L. Leimbach. II. Teil. Für die oberen Klassen der Gymnasien und Realschulen. I. Abteilung (Sekunda). Bibelkunde und Kirchengeschichte. Hannover, Meyer. 8 und 141 S. 1,50 M. 1881.

Eine gediegene Darstellung des Stoffes, welchen das Werk bearbeitet. Außer Einleitungen zur Orientierung werden bei jedem Bibelbuche die historische Grundlage, der Inhalt und Wert u. dgl. zwar kurz, aber genügend dargelegt. In bezug auf Kirchengeschichte wird der ausführenden Erklärung des Lehrers hinreichender Spielraum gelassen, wenn auch das Wichtigste ausführlich genug behandelt erscheint. L.

18) 1. Die Geometrie in Mittelschulen, Präparandenanstalten und Seminarien. Nach der genetischen und konstruktiven Methode unter Einreihung von ca. 350 Konstruktions-Aufgaben nebst Auflösungen bearbeitet von Fritz Kaselitz, Rektor. 2., sehr vermehrte und verbesserte Auflage. 2 Hefte. 8 und 132, 4 und 147 S. 1 Mark und 1,20 M. Berlin, Stubenrauch. 1880.

2. 2000 Fragen und Aufgaben aus der ebenen Geometrie zur Beantwortung und Auflösung für Mittelschulen, Präparanden und Seminaristen von demselben. 2 Hefte. 50 und 61 S. Ebenda. 1880. Das Heft 50 Pf.

3. Geometrische Konstruktionsaufgaben mit vollständiger Auflösung. Ein Hilfsbuch für Lehrer. In übersichtlicher und methodischer Folge bearbeitet von E. Brennert. Mit 182 Holzschnitten. 4 und 100 S. 1880. Berlin Nicolai.

Kaselitz ist ein tüchtiger Arbeiter. Seine Werke halten, was ihr Titel verspricht. Er geht von der Anschauung aus und entwickelt genetisch. Die drei Kurse der „Geometrie" sind für die drei ersten Klassen der Mittelschule bestimmt, der dritte

(= das 2. Heft) paßt auch für Präparandenanstalten und Seminarien. Figuren sind in ausreichender Zahl beigefügt. — Die Fragen und Aufgaben für die Schüler enthalten reichlichen Stoff zur Schärfung des Denkens; sie schließen sich eng an die „Geometrie" an. Übrigens ist der Unterrichtsstoff den gesetzlichen Bestimmungen gemäß abgegrenzt. Wir geben den Werken gern unsere Empfehlung mit. — Brennert arbeitet für Lehrer. Er will diesen die Auswahl der Aufgaben erleichtern, so daß sofort zu erkennen ist, welche dem Standpunkte der Schüler entspricht, und das zeitraubende Suchen nach Lösungen schwierigerer Aufgaben ersparen. Im Anhange des recht praktischen Buches sind die Lehrsätze angegeben, welche für jede Aufgabe vorausgesetzt werden müssen. Das Werkchen wird für viele Lehrer eine dankenswerte Arbeit sein, die viele Mühe erspart. M. M.

19) Lehrbuch der ebenen Geometrie zum Gebrauche bei dem Unterricht in Real- und Gymnasialanstalten von Oberstudienrat Dr. von Nagel. 14. Auflage. Ulm, Wohler. 1881. Hauptwerk 4 und 190 S., I. Anhang: Lehrsätze und Aufgaben zu Übungen im Selbstauffinden von Beweisen und Konstruktionen. 72 S. II. Anhang: Aufgaben zu Übungen in geometrischen Berechnungen. 3. Aufl. 4 und 48 S. Zusammen 3 Mark.

Wir konstatieren, daß sich das vortreffliche bewährte Buch bis zur 14. Auflage durchgearbeitet hat; in die beiden letzten sind die Teile der neueren Geometrie mit aufgenommen, welche der Sphäre der elementaren ebenen Geometrie angehören. Die Beweise sind vollständig durchgeführt. Die beiden Anhänge enthalten reiches Material. Die Auswahl des Stoffes ist überall eine gute und genügende. M. M.

Rheinische Blätter

für

Erziehung und Unterricht.

Organ für die Gesamtinteressen des Erziehungswesens.

Im Jahre 1827 begründet

von

Adolph Diesterweg.

Unter Mitwirkung namhafter Pädagogen fortgeführt

von

Dr. Richard Lange.

Jahrgang 1882. Heft IV.
(Juli — August.)

Frankfurt a. M.
Moritz Diesterweg.
1882.

Buchdruckerei von G. Otto in Darmstadt.

I.

Zum hundertjährigen Geburtstag Friedrich Fröbels.

Am 21. April in Dresden.

In Sachsens Hauptstadt hat die wirksamste und verdienstvollste Jüngerin Friedrich Fröbels, Bertha von Marenholtz-Bülow, ihre Residenz aufgeschlagen und hat allda den Allgemeinen Erziehungsverein und ein vom Direktor Schröter redigiertes Organ, „Die Erziehung der Gegenwart", gegründet. Schon im Sommer des Jahres 1881 wurde ich eingeladen, am hundertjährigen Geburtstage Friedrich Fröbels, also am 21. April d. J., die Festrede zu halten. Ich gab meine Zusage in der Erwartung, daß in Dresden eine Zentralfeier für ganz Deutschland statt finden und ich somit Gelegenheit erhalten werde, vor sämtlichen namhaften Anhängern des in aller Welt bekannten deutschen Kinderfreundes meine Ansichten über ihn und seine Sache zu entwickeln. Diese Erwartung ist nun freilich nicht in Erfüllung gegangen; vielmehr hat in nicht wenigen größeren Städten des Vaterlandes eine Feierlichkeit stattgefunden, und die alte Hansestadt Hamburg, auf deren Boden die Fröbelsche Sache früher als an andern Orten weitgreifende und kräftige Wurzeln getrieben hat, ist nicht zurückgeblieben, sondern hat sich auch nach dieser Seite hin rühmlichst ausgezeichnet. Als ich von der Vorbereitung dieser Hamburger Feierlichkeit vernahm, vernahm, daß die sich für das Bildungswesen am meisten interessierenden und bewährtesten Mitglieder des Senats an die Spitze stellen wollten, wurde es mir schwer, die Stätte meiner prak-

tischen Wirksamkeit, die von mir heißgeliebte freie Stadt zu verlassen. Man ließ mich indessen in Dresden nicht los, und da bekanntlich „ein Mann, ein Wort" ist, so mußte ich mein Versprechen einlösen. So fuhr ich denn am 20. April über Leipzig nach Dresden in einem Schnellzuge, der seinen Insassen nicht einmal Zeit läßt, sich auch nur flüchtig zu restaurieren und die dringendsten Bedürfnisse zu befriedigen. Die Folterei dauerte von Morgens 10 Uhr bis Abends 8¼ Uhr — ich kam, wenn auch mit grimmigem Kopfschmerz, so doch einigermaßen mit blauem Auge davon. Im Auftrage empfangen von einem freundlichen, jugendlichen und frischen Berufsgenossen, schüttelte ich einigermaßen den Staub von meinen Füßen und eilte dann mit meinem Führer in die Vorversammlung, welche, wie die Hauptversammlung, im Gewerbehause stattfand. Man schien sich vorgenommen zu haben, mich ein wenig zu verziehen; denn der Vorsitzende des Erziehungsvereins, der die Versammlung leitete, Herr Direktor Hausmann, ließ einen Tusch blasen, als ich eintrat, und begrüßte mich dann im Namen der Versammlung.

Sie haben wohl erwartet, alle die lieben Freunde, Freundinnen und Gesinnungsgenossen, die allda versammelt waren, daß ich gleich den Mund öffnen werde; aber die Zunge konnte sich nach der mehr als zehnstündigen Marter kaum mehr rühren. Ich war daher eingedenk des ermutigenden Worts: „Was zum Munde eingehet, sündiget nicht", dankte nur flüchtig und stürzte an den Speisetisch, um zunächst meiner physischen Existenz einigermaßen wieder aufzuhelfen.

Da saßen und standen sie nun um mich herum, die wohlbekannten Leute, welche es sich gleich mir vorgenommen haben, den Schatz, welchen uns der geniale Meister hinterlassen hat, schon jetzt, so weit dies eben angeht, zu heben, wahrscheinlich sich wundernd über meine materielle Bedürftigkeit und Assimilationslust. Die Mitglieder des engeren Verbandes des allgemeinen Erziehungsvereins waren natürlich in geziemender Anzahl vertreten. Sodann traf man Abgesandte aus allen möglichen Städten und verschiedenen Ländern, Männlein und Fräulein.

Die Italiener verstanden glücklicher Weise so viel Deutsch, als zu einer eingehenden Unterhaltung nötig war; Professor Adolfo Pick aus Venedig, Herausgeber der „L' Educazione moderna", brachte ein Album mit aus dem in erziehlicher Beziehung sehr regsamen Italien, das mir gleich am nächsten Morgen wegen seiner Sinnigkeit und künstlerischen Gediegenheit Bewunderung abnötigte. Da mir das Werk die zweite Freude bereitete, so mag hier sogleich von ihm die Rede sein. Das Titelblatt enthält schon ein in Wasserfarben gemaltes herrliches Bild. Die reizende Gestalt der Italia schwingt sich durch die Lüfte und erscheint als Führerin einer ungezählten Kinderschaar, die sich allmählich ins Unabsehbare verliert. Sie, die Italia, schwebt der Büste Fröbels zu und hält in der Rechten einen Kranz, das Standbild damit zu schmücken. Am Fuße desselben steigen Weihrauchdämpfe auf aus einem Opferbecken und umhüllen durchsichtig den unteren Teil des Hauptes. Oben erblickt man die Bläue des italienischen Himmels, rings herum charakteristische landschaftliche Bilder der naturschönen Halbinsel. Die Inschrift aber lautet, ins Deutsche übersetzt, folgendermaßen: „Dem Vaterlande Friedrich Fröbels, des wahrheitsgetreuesten und poetischsten aller Erzieher, sendet Italien einen herzlichen Gruß der Hochachtung. — Die Säcularfeier Fröbels ist das Fest „aller Familien"; denn Fröbel lebte und wirkte für die Kinder und folglich für die Zukunft der Familie. — Sein Mahnruf: „Kommt laßt uns unsern Kindern leben!" ist das Programm, das Glaubensbekenntnis eines von Aufopferung für allgemeines Menschenwohl beseelten Geistes. Es lebte in ihm der göttliche Gedanke wahrer Erziehung: im Kinde erfaßte und erschaute er den Menschen; mitten im Sonnenschein und unter Blumen ward er ihm Lehrer und Vater; in den frühesten und bedeutungsvollsten Velleitäten des Lebens tröstete und stärkte er den kindlichen Geist mit liebreichen Worten und mit dem Lächeln der großen und starken Natur." — Die einzelnen Blätter des Albums enthalten die Wappen und Namen aller italienischen Städte und aller Beförderer der Fröbelschen Sache in den einzelnen Städten. Die landschaftlichen Bilder rings

umher deuten jedesmal den Charakter der Landschaft an, in welcher sich die genannte Stadt befindet. Das Ganze ist in roten Samt gebunden und erscheint nach allen Seiten hin als Kunstwerk ersten Ranges. Kein Wunder also, daß dieses italienische Geschenk allgemeine Bewunderung und Freude erregte und der Überbringer reichliche Anerkennung einerntete. Er war dotiert vom italienischen Unterrichtsminister, was ich erwähne, um die Denkweise und Gesinnung dieses Staatsbeamten zu charakterisieren.

Doch zurück zur Versammlung. Neben den jüngeren Freunden der Fröbelschen Sache hatten sich auch altbewährte Kämpfer für dieselbe eingefunden. So der Dr. Marquardt, der zum Jubeltage sehr wertvolle persönliche Erinnerungen und Reflexionen in der Sächsischen Schulzeitung veröffentlicht hat. So Heinrich Hoffmann aus Altona, der Schwager Esmarchs, folglich der Verwandte unseres Kaiserlichen Hauses. Unter den Damen hatten sich meine geistreiche und schöne Freundin, die Frau v. Portugall die Reise von Genf, Elenore Herwardt die von London nicht verdrießen lassen. Sie aber fehlte leider, die würdige Baronin, da Krankheit sie auf das Lager geworfen hat, und ihre jugendliche, verständnisvolle und thatkräftige Nichte, Fräulein Bertha v. Bülow-Wendhausen, mußte mir leider mitteilen, daß die sonst unermüdliche und unerschrockene Kämpferin für eine große Sache weder an der Festversammlung teilnehmen, noch mich empfangen könne. Viel Mißgeschick zum Feste! dachte ich und verließ ermüdet und fast trauernd das Lokal.

Ein herrlicher Tag wars in Dresden, der 21. April. Ich erhob mich früh am Morgen unter den immer noch andauernden Kopfschmerzen, ging ins Freie, machte einige Besuche und verlebte dann einige Stunden stiller Meditation in meinem mit Blumen von freundlicher Hand reichlich geschmückten Gastzimmer des Hôtels Bellevue. Endlich war die von mir lang ersehnte Stunde da. Ich benutzte den Wagen nicht, sondern ging durch die Anlagen hinter dem neuen Theater und mischte mich unter das Publikum, das dem großen Saale des Gewerbehauses zu-

strömte. Einer der gewissenhaften Thürhüter verwehrte mir den Eingang, weil meine Karte in seinen Augen irgend welchen Fehler haben mußte, und es entstand ein kurzer Kampf, der mir nicht wenig Spaß machte. — Der Saal war gefüllt bis auf den letzten Platz; Tausende warteten der Dinge, die da kommen sollten. Die Feier begann präzise um 6 Uhr und wurde eröffnet durch das Gebet aus der Oper Rienzi, welches unter der Leitung des Musikdirektors Ehrlich musterhaft vorgetragen wurde. Dasselbe muß gesagt werden bezüglich eines von Richard Wagner komponierten Festliedes, das der Dresdener Männergesangverein unter Leitung des Herrn Jüngst vortrug. Sodann mußte ich die Tribüne besteigen, auf welche von dankbarer Mutterhand ein herrlicher Lorbeerkranz kurz vor meinem Erscheinen gelegt war. Die Versammlung empfing mich denn auch mit warmen sympathischen Äußerungen, welche sie wahrscheinlich dem Verwandten Friedrich Fröbels schuldig zu sein glaubte. Was ich gesagt habe, ist von sieben Leuten stenographiert worden und wird in dieser Form in der „Erziehung der Gegenwart" erscheinen. Da ich die Rh. Bl. nicht allzulange unberücksichtigt lassen möchte, so will ich auch das Stenogramm nicht erst abwarten, sondern nach meiner eingehenden Präparation und Erinnerung die Rede zusammenstellen. Das, was ich hier mitteile, enthält etwas mehr, als die Rede brachte, welche ich wirklich gehalten habe. Ein vor mir sitzender Herr mit geistreichem Aussehen sah nämlich wiederholt nach der Uhr, nachdem ich etwa eine halbe Stunde gesprochen hatte, und veranlaßte mich dadurch, die Rede abzukürzen. Später erfuhr ich, daß jener Herr sehr schwerhörig sei und darum nur wenig habe vernehmen können. Mir liegt aber jetzt daran, daß einiges, was ich sagen wollte, aber nicht gesagt habe, wenigstens auf diesem Wege auch an die Öffentlichkeit gelange. Zur richtigen Beurteilung des Folgenden hielt ich diese Bemerkungen für notwendig.

Verehrte Anwesende!

Die Ehre, am heutigen Ehrentage Friedrich Fröbels einige Worte vor Ihnen reden zu dürfen, verdanke ich offenbar dem

Umstande, daß ich zu der Fröbelschen Familie gehöre. Im Winter des Jahres 1849 schloß mich der Mann, der heute vor 100 Jahren das Licht der Welt erblickte, als Verlobter seiner Großnichte innig an sein Herz und ließ mich schauen in die geheimsten Tiefen seines inneren Lebens. Trotzdem waren wir nicht immer einer Meinung; denn ich brachte ihm eigene Ansichten entgegen und ging auch von Anfang meinen eigenen Weg. Der Meister war nicht immer duldsam, wenn ihm ein selbständiges Leben entgegentrat. Wie alle genialen Leute war er leidenschaftlich und äußerte daher in einer erregten Weise Lob und Tadel. So rief er mir dereinst verstimmt zu: Irrlichteriere meinetwegen und wende Dich von mir; aber ich sage Dir, Du kommst, und wenn Du auch erst nach 25 Jahren erscheinst — Du kommst sicher!

Ich hatte indessen garnicht nötig zu kommen; denn ich war von Anfang an bei ihm und ließ ihn nimmer. Wenn sich auch unsere Wege äußerlich schieden — innerlich haben wir uns nie getrennt. Trotz der heißen Arbeit an meinem eigenen Tagewerke hielt ich das Auge unausgesetzt auf ihn gerichtet, suchte immer tiefer und immer weiter einzudringen in seine Lebensidee und seine Lebensarbeit, bemühte mich, aus der äußeren Erscheinung den Kern herauszuschälen und suchte vor allen Dingen die philosophische und pädagogische Welt zu seinen Gunsten zu stimmen und für ihn zu erobern. Und als er den irdischen Schauplatz seiner Wirksamkeit verließ, sammelte ich seine Werke und suchte sie in einfaches, allgemeinverständliches Deutsch zu übertragen. Sodann arbeitete ich unausgesetzt für ihn und zwar so konsequent, daß selten eine pädagogische Arbeit von mir erschienen ist, die nicht irgendwelche Hinweisung auf Friedrich Fröbel enthielte.

Was war es denn eigentlich, das mich und das mit mir manche Andere an diesen Mann fesselte, sobald sie ihm nahe getreten waren? War es die Aussicht auf Gewinn und Protektion, welche für die meisten Menschenkinder so viel Anziehendes und Verlockendes hat? O nein. Denn gleich einem allerhöchsten Vorbilde konnte er von sich behaupten: Die Füchse

haben ihre Gruben und die Vögel unter dem Himmel haben ihre Nester; aber der Pfarrersohn von Oberweißbach hat nicht, wo er sein Haupt hinleget. In der That: Silber und Gold hatte er nicht zu geben; was er aber gab, das schätzten gleichgesinnte Seelen höher als Silber und Gold. Ebensowenig hatte er zu verfügen über einen bestimmenden Einfluß auf die Tonangebenden und Mächtigen seiner Zeit; sie kannten ihn nicht, und er kannte sie nicht. Wie ein Einsiedler ging er in dieser Welt und durch diese Welt, über nichts weiter verfügend, als über die Ideen, welche sein ganzes Leben erfüllten und bestimmten. — War es etwa die äußere persönliche Liebenswürdigkeit, die Macht einer hinreißenden Beredsamkeit und Überzeugungskraft, welche seine Umgebung zu fesseln wußte? Auch das war es nicht. Seine lange schmale Gestalt, seine niedrige Stirn, sein großes Auge, seine scharfe spitze Nase, sein lippenloser Mund, sein in der Mitte gescheiteltes langes Haar machten zwar einen originellen Eindruck; aber seine ganze Erscheinung hatte nichts besonders Anziehendes. Am wenigsten aber hatte er über Beredsamkeit zu verfügen. Stets nämlich war sein inneres Leben, das einem See mit unermeßlicher Tiefe glich, dermaßen in Bewegung, daß eine Idee die andere drängte, und sein Blick in die tiefsten Tiefen des Lebens war ein so weitgehender und tiefdringender, daß ihm kein sprachlicher Ausdruck dessen, was er schaute, genügte und er daher stets mit dem Worte rang und sich vergebens bemühte, sich dem Laien recht verständlich zu machen. Deswegen bedurfte er von Anfang an einer Ergänzung, die er in Middendorff, dem Aaron unseres Moses, fand; deshalb bedurfte er auch der geschickten Ausleger und Interpreten, deren er viele fand, Würdige und Unwürdige. Sie alle werden überstrahlt von jener deutschen Frau, die sich diese Auslegung und die Verwirklichung seiner Gedanken zur Lebensaufgabe gemacht hat und die wir heute in unserer Mitte zu sehen leider nicht die Freude haben.

Nein, man wurde gefesselt durch das Gottbegeisterte und Prophetenhafte, das in dem Wesen dieses Mannes lag. Sobald sie in seine Nähe traten, bekamen einigermaßen gleichgestimmte Seelen den Eindruck des ganz Ungewöhnlichen und Außer-

ordentlichen; es war, als hörte man auch bei ihm eine Stimme aus höchster Höhe rufen: „Ziehe Deine Schuhe aus; denn der Ort, den Du betrittst, ist ein heiliges Land.“ Wir Menschenkinder sind allesamt gottähnlicher Natur, und ein Strahl aus Gott lebt auch in uns; allein einige unter uns hängen inniger zusammen mit der Gottheit, als die große Menge, und unter ihnen wieder gibt es einige, die ausgestattet sind mit einer ursprünglichen Erleuchtung und zu reden wissen von Dem, was sie nicht gelernt haben. Sie erscheinen als Boten der Vorsehung im Halbdunkel dieses kleinen Planeten, um ihn zu erleuchten und einzugreifen in das Rad allgemeiner Entwicklung. Das sind die Urgeister, die Erzieher der Menschheit. Zu ihnen gehörte der Mann, der heute vor hundert Jahren das Licht der Welt erblickte, unbedingt, und das wars, was an ihn fesselte und gewaltsam zu ihm hinzog. Nicht als ob er deswegen frei gewesen wäre von menschlichen Schwachheiten und Fehlern — wie seines innigen Zusammenhanges mit dem Urgrunde alles Daseins, so war er sich auch seiner menschlichen Unvollkommenheit und Mangelhaftigkeit sehr wohl bewußt. Darum hatte er neben den Stunden der hohen Begeisterung und rein geistigen Freude auch Stunden der Reue und Zerknirschung. In einer solchen dunklen Stunde klagte er sich selbst einmal mir gegenüber also an: „Ich stecke voller Fehler und Schwächen. Dadurch daß die Vorsehung mich zum Träger einer hohen Idee gemacht, hat sie beweisen wollen, daß nicht die Person, sondern die Idee es ist, welche den Beruf in sich trägt, die Welt zu erobern.“ Demütig und stolz zugleich war dieser Ausdruck. Sich selbst gab er preis; aber an der Gewalt und Siegeskraft seiner Lebensidee zweifelte er keinen Augenblick.

Der Blick einer solchen genialen Natur war natürlich von Anfang an auf das Wesen aller Dinge, wie auf das eigene innere Leben gerichtet. Kinder von solcher Natur und Struktur erscheinen schon in frühester Jugend seltsam, träumerisch und fremd und werden in Folge dessen von Alltagsmenschen verkannt, abgestoßen und vernachlässigt. Das ist um so schmerzlicher für sie, als alle Genialität ein Herz voll Liebe, aber auch eine große

Liebesbedürftigkeit voraussetzt. Der Knabe Friedrich hatte diesen Schmerz zu ertragen im Elternhause, da er von einer Stiefmutter abgestoßen wurde und auch von seinem wissenschaftlich tüchtigen und nach manchen Seiten hin erleuchteten, aber überbeschäftigten Vater keine besondere Pflege erhielt. Darum erinnerte er sich, wie ich mich bereits in einem viel gelesenen Familienblatte ausgedrückt habe, mit einigem Grauen seiner frühesten Jugendzeit; darum wollte er später als schöpferischer Pädagog den Kindern bringen, was er entbehrt hatte — nämlich Liebe, Freude und eine sorgfältige, systematische Pflege. Darum gönnte er allen Kindern den einzigen Trost, der ihm im Elternhause geblieben war, nämlich Beschäftigung im Garten, Umgang mit der Natur und Pflege der Schöpfungen der Natur. Und als er später im Hause des Oheims Hoffmann in Stadtilm eine bessere Erziehung und Pflege fand, da lernte er, daß Kinder sich auch selbst überlassen werden müssen, daß Liebe mehr wirkt als Strenge und das beste Spielzeug für Kinder die Kinder selbst sind. Darum wünschte er die Erziehung aller in Gemeinschaft und dieser Gemeinschaft einen frischen, freudigen Geist und einen erhebenden Ton. Als man endlich ihm die Wahl eines Lebensberufs abnahm, weil man sich nicht die Mühe genommen hatte, ihn kennen zu lernen und er in die Irre hineingeworfen und in Folge dessen zu einem beunruhigenden und oft vergeblichen Suchen verurteilt wurde, da lernte er, daß es die erste Pflicht des Erziehers ist, die Individualität zu erforschen und ihr gemäß die erziehlichen Maßregeln und Ratschläge einzurichten.

Ich setze, meine Damen und Herren, wie Sie sehen, einige Bekanntschaft mit den äußeren Vorgängen im Leben Friedrich Fröbels voraus und halte mich daher nicht bei ihnen auf. Wer sie noch nicht genug kennen sollte, dem ist reichlich Gelegenheit geboten, sich näher zu instruieren.

Unser Held hat, wie Sie wissen, keine geregelte Schulbildung genossen — vielleicht zu seinem Heile und zu unserm Nutzen; denn wer weiß, ob er der schöpferische Mensch, ob er ein Friedrich Fröbel geworden wäre, wenn ihn der Mechanismus

des damaligen Schullebens in seine Tretmühle genommen hätte. Bei der Tiefe seiner Natur wirkte jede trübe und jede angenehme Erfahrung anregend auf ihn ein und regte ihn zu weitgreifenden Reflexionen an. Und da er ein Herz voll Liebe hatte, so wollte er später der Jugend bringen, was er Angenehmes erlebt, und von ihr fern halten, was er als hemmend und niederdrückend empfunden hatte.

Ganz unheilvoll war zeitweilig für ihn, daß alle, die über ihn zu bestimmen hatten, der Meinung waren, er sei nicht fähig zum Studium, und dabei ihm seinen Lebensberuf vorschrieben. Daher die verfehlten Anläufe im Forstfache, daher der ganz unzweckmäßige erste Aufenthalt auf der Hochschule zu Jena; daher endlich die verschiedenen mißglückten Versuche, zu einer seiner Beanlagung entsprechenden Berufsthätigkeit zu gelangen.

Die Wanderschaft des Irrenden und Suchenden endete, wie bekannt, in Frankfurt a. M. Der freundschaftliche Rat und Eingriff Gruners in das Leben des jungen Fröbel gereicht ihm zum dauernden Ruhme; der Mann wird wegen dieser an sich unscheinbaren That so lange mit Ehren genannt werden, als von Friedrich Fröbel die Rede ist, und das dürfte nicht eben eine kurze Zeit sein. Eine herrliche Fügung der Vorsehung wars auch, daß dem jungen Schulmanne gerade die Musterschule ihre Pforten öffnete, also eine Anstalt, die sich die Verbreitung und Verwirklichung Pestalozzischer Ideen zur Aufgabe gemacht hatte. Denn gerade hier mußte das Verlangen in ihm angeregt werden, zurück zu gehen zur Quelle und dort eigene Studien zu machen. Wir wissen, daß er sie gemacht und wie er sie gemacht hat, wissen auch, daß er anfänglich ein Pestalozzianer zu sein glaubte, daß er aber bald über den Pestalozzianismus hinausging. —

Der geniale Schweizer wollte bekanntlich dem Pauperismus in seinem Vaterlande entgegen arbeiten durch eine verbesserte Erziehungsweise. Wir wissen, in welcher rührenden und aufopferungsfähigen Weise er sein Lebelang gesucht und gearbeitet hat, um diejenige Erziehungsweise, von der sich eine derartige Wirkung versprechen ließ, zu entdecken. Trotz der weitreichenden

sozialpolitischen Gesichtspunkte, von denen er ausging, und des hohen Ziels, das er verfolgte, wurde er schließlich doch nur ein Reformator des Unterrichts. Mit genialem Blicke entdeckte er, daß alles gediegene Lernen sich auf die Anschauung stützen müsse, weil — um mit Schopenhauer zu reden — in unserm Geiste die Anschauungen die Kontanten, die Begriffe aber die Zettel sind; finden sich jene, die Anschauungen, nicht in dem gehörigen Maße, so gleicht der Geist einer Zettelbank, in welcher die nötigen Deckungsmittel nicht vorhanden sind. Die Spielerei mit hohlen, nicht auf Anschauung sich stützenden Begriffen nannte Pestalozzi bekanntlich „Maulbraucherei", und ihr suchte er zunächst entgegen zu arbeiten. Allerdings hatte er eine Ahnung davon, daß die ganze Aufgabe der Erziehung durch bloßes Lernen nicht gelöst werden könne; er träumte auch davon, daß es nicht bloß ein A B C der Anschauung, sondern auch ein A B C der Kunst geben müsse, förderte aber nach dieser zweiten Seite hin nichts Nennenswertes zu Tage.

Mit größter Deutlichkeit und Schärfe erschaute der größte Schüler Pestalozzis die Einseitigkeit und Mangelhaftigkeit der Bestrebungen seines Meisters. In der Pestalozzischen Anstalt führte man das Wort „Naturgemäßheit" stets im Munde. Fröbel erkannte sofort, daß man erst dann von Naturgemäßheit reden könne, wenn man die Natur studiert und sie in ihren geheimsten Werkstätten belauscht habe. Es entstand also sofort der Entschluß in seiner Seele, sich diesem Studium mit aller Energie zu widmen. Zweitens wurde ihm klar, daß die Menschenerziehung doch etwas mehr erfordere als Lernen und wieder Lernen, und endlich drittens, daß es unmöglich sei, die häusliche Erziehung durch ein Buch, ein Mutterbuch zu verbessern, wie dies Pestalozzi bekanntlich versucht hat.

Meister und Jünger schieden übrigens freundschaftlich und friedlich von einander, als Fröbel den Entschluß faßte, sich den Naturstudien zu widmen, und der Meister schrieb ahnungsvoll in das Stammbuch des Jüngers:

Der Mensch vollendet sich selber durch Schweigen und Thun.

Die Naturstudien Fröbels, die er in Göttingen begann und

später auf der neu gegründeten Universität Berlin fortsetzte, wurden bekanntlich unterbrochen, als 1813 das Volk aufstand und der Sturm losbrach. Wie viele studierende Jünglinge, so wurde auch er angeworben von dem Turnvater Jahn. Naiv gesteht er aber in seiner Autobiographie, gestand er auch mir persönlich, daß ihn eigentlich nicht der Patriotismus in den Kampf getrieben habe. Denn der Deutsche aus einem Kleinstaat habe damals kein Vaterland gehabt und also auch keine Vaterlandsliebe gefühlt. Nur aus erziehlichen Rücksichten, so gestand er, sei er in den Kampf gezogen; denn in Zeiten der allgemeinen Not sei jeder gesunde Mensch verpflichtet, sein Leben für das Ganze einzusetzen, und wenn im dazu der Mut fehle, könne er nicht Erzieher sein, da dieser die Verpflichtung habe, seinen Schülern nicht blos vorzupredigen, was sie zu thun und zu lassen haben, sondern vorzuleben. Um mich dereinst nicht schämen zu müssen vor meinen Zöglingen, so sagte er, zog ich in den Kampf. Seit den Tagen in der Musterschule zu Frankfurt war er nämlich nichts weiter als Erzieher, wenn er auch nicht immer lehrte, und all seine Thätigkeit bezog sich auf diesen seinen Beruf.

Nach der Niederlage Preußens im Jahre 1806 wurde in den edelsten Söhnen des Preußenlandes der Gedanke einer Totalerneuerung und Totalverjüngung der Nation auf dem Wege einer verbesserten Erziehung lebendig. Der hervorragendste Herold dieser großen Idee war bekanntlich Johann Gottlieb Fichte, dessen gewaltige Stimme in seinen Reden an die deutsche Nation den Edelsten und Besten des Volks tief zu Herzen ging. Unter ihnen steht in erster Linie die edle Königin Luise, vielleicht das herrlichste Frauenbild der Geschichte. Als sie auf Anregung Fichtes einige Schriften Pestalozzis gelesen hatte, rief sie begeistert aus: „Ich danke ihm im Namen der Menschheit, ja in der Menschheit Namen danke ich ihm. Wäre es möglich, würde, um ihm persönlich die Hand zu drücken, ich gleich zu ihm fahren". Wo solche Stimmen sich erhoben, war es kein Wunder, daß man seinen Blick allgemein auf Pestalozzi richtete und daß man in Preußen und allgemach auch im übrigen

Deutschland dem Pestalozzianismus die Thore weit aufthat und von ihm Heil und Rettung erwartete. Ihn nach allen Seiten ausgebaut und zur Geltung gebracht zu haben, ist das Werk Adolph Diesterwegs, dem es in seinem späteren Leben noch vergönnt war, den Mann, der älter war, als er selbst, aber doch erst nach ihm kommt, freundschaftlich die Hand zu reichen, für dessen Sache einzutreten und damit in die neue Entwicklungsphase hinüber zu treten. Damals, nach 1806 und 1807, hat die allgemeine Not unsere Nation idealistisch gemacht, während wir 1870 und 1871 im Glück realistisch geworden sind. Ich hoffe aber, daß dieser Realismus niemals zerstören wird, was der Idealismus Großes geschaffen hat, und daß er auch über kurz oder lang Raum geben wird dem neuen Leben, das durch Friedrich Fröbel eingeleitet worden ist. Und ich wünsche, daß es nicht wieder der Not bedarf, um uns zu idealistischen Bestrebungen zu drängen, weder der politischen, noch der sozialen Not, die bereits allerorts ihre beängstigende und warnende Stimme erhebt.

Doch zurück zur Sache. Der junge Krieger dachte auch im Kriege nichts weiter, als über Erziehung und unterhielt sich nur über Erziehung. Ein großer Gewinn, der ihm das unstäte Leben brachte, aber war der Erwerb zweier Freunde, die ihm und seiner Sache treu blieben bis in den Tod und über den Tod hinaus — ich rede von Heinrich Langethal und Wilhelm Middendorff. Ersterer wandte sich schließlich zwar äußerlich von ihm, blieb ihm innerlich aber doch stets ergeben; letzterer bildete seine notwendige Ergänzung und war durch nichts an seinem Freunde irre zu machen, durch nichts zu lähmen in seiner Aufopferungsfähigkeit für den nicht allein verehrten, sondern fast angebeteten Freund.

Nachdem unser Pädagog nach dem Kriege als Kustos am mineralogischen Museum in Berlin noch kurze Zeit der Wissenschaft gelebt und eine Beförderung auf der wissenschaftlichen Laufbahn abgelehnt hatte, begann er in der Stille und ohne alle materiellen Mittel sein erziehliches Werk in Griesheim. Seine ersten Zöglinge waren seine Neffen Julius, Carl und Theodor,

Gatte selbst entgegen brachte, liefern die Briefe, welche er im Winter 38—39 von Dresden aus an sie schrieb und die ich in den „Rheinischen Blättern für Erziehung und Unterricht" veröffentlicht habe. — In Summa muß die erziehliche Wirksamkeit im Schalethal von der herrlichsten Wirkung gewesen sein, denn nicht wenige tüchtige, schöpferische, bahnbrechende Menschen sind aus Keilhau hervorgegangen, und alle haben der Anstalt ein dankbares Andenken bewahrt.

Ich deutete schon an, daß das nationale Element in der Keilhauer Erziehung der Stein des Anstoßes für das Ganze geworden sei, und so war es leider. Auf die Zeit der großen nationalen Erhebung und Begeisterung erfolgte bekanntlich 1819 eine Zeit der Erniedrigung und Lähmung. Vaterländische Gesinnung und Erziehung galten mit einem Mal als ein Verbrechen. Die edelsten Geister der Nation wurden verfolgt und eingekerkert und alle nationalen Einrichtungen verdächtigt und untergraben. Also auch die Erziehungsanstalt in Keilhau. Mit aller Energie suchte die Rudolstädter Regierung die vortreffliche Schöpfung gegen alle öffentlichen und versteckten Angriffe zu schützen; allein man wußte ihr den Zuzug abzuschneiden und allerlei Zwiespalt in sie hineinzutragen, so daß geschehen mußte, was man wünschte: die Anstalt geriet gegen Ende der Zwanziger Jahre hart an den Rand des Verderbens, und der Begründer derselben fühlte sich veranlaßt, verstimmt, aber nicht entmutigt, neue Anknüpfungspunkte für die Fortsetzung seiner Wirksamkeit zu suchen. Nur ein Gutes hatten die Verfolgungen: der Neffe und spätere Schwager Middendorffs, Johannes Barop suchte als kompromittierter Student Schutz bei seinem Oheim in Keilhau und wurde hier durch das erziehliche Leben dermaßen gefesselt, daß er den unwandelbaren Entschluß faßte, so bald als möglich dem erziehlichen Kreise beizutreten, was denn auch geschah. Ihm verdankte Fröbel eine wesentliche Unterstützung in der Schweiz, ihm auch der ganze Kreis später die Rettung Keilhaus. Denn er wurde der Realist des Ganzen und brachte hinzu, was allen übrigen mehr oder weniger fehlte, nämlich den klugen Blick des Weltmannes, der sein Ziel scharf ins Auge zu fassen,

die nächsten Hindernisse richtig zu bemessen und zu beseitigen versteht, weil er die nächsten Mittel zur späteren Erreichung des Ziels erkennt und ruhig und sicher anzuwenden weiß. Ohne Zweifel war es für das Ganze von großem Vorteile, daß die erste Stätte Fröbelscher Wirksamkeit über Wasser gehalten und zu einem Stützpunkt für alle erhoben werden konnte.

Der Meister selbst gehörte zu jenen tiefen, innerlich gesunden Naturen, die den Grund des Fehlschlagens ihrer Hoffnungen, des Mißlingens ihrer Pläne nicht zuerst in den äußeren Dingen und Hindernissen, sondern zunächst in sich selber suchen. Darum erscheint er stets am größten, wenn die Aussichten für ihn am bedenklichsten sind. Dann prüft er sich und arbeitet in sich hinein, weil er der festen Überzeugung ist, daß er nicht tief genug gegraben, nicht wacker genug gearbeitet habe, und sucht der alles bestimmenden und ordnenden Gottheit neue Vertiefung und neue Erleuchtung geradezu abzuringen. Dabei wird er nicht einen Augenblick an dem irre, was er bisher erstrebt hat, und verliert auch nicht einen Augenblick den Mut zu neuen Kämpfen.

Also grübelnd, also sinnend, sich also vertiefend, geht er nach der Schweiz und grübelt und sinnt offenbar unausgesetzt weiter. Denn an den Neuschöpfungen, die dort ins Leben gerufen worden, hängt, wie deutlich aus seinen Äußerungen von dorther zu ersehen ist, seine Seele nicht mehr. Von Wartensee geht es nach Willisau, von da nach Burgdorf; aber überall erscheint er nur wie ein Gast, der das Bestreben hat, sobald als möglich den Staub von seinen Füßen zu schütteln und den Wanderstab wieder zu ergreifen. Da ihn das Vaterland ausgestoßen hat, so wird er schließlich sogar an dem Vaterlande, für das er sein Leben eingesetzt hat und das er mit heißer Liebe liebt, irre und geht ernstlich mit dem Gedanken um, den ganzen erziehlichen Kreis zu bewegen, der Heimat den Rücken zu kehren und ihm zu folgen nach der neuen Welt jenseits des Oceans, allwo er einen ergiebigen Boden und vollständige Freiheit für die Verwirklichung seiner Lebensidee zu finden hofft.

Inzwischen ist es aber bereits wieder in seinem Innern

licht geworden; der geistige Bau, an welchem er in der Stille unausgesetzt gearbeitet hatte, nährte sich seiner Vollendung. Und zwar hatte diese Arbeit nicht dem Ausbau des bereits Vorhandenen gegolten — nein, es handelte sich zunächst um das Fundament selbst und dann um eine architektonische Gliederung des Ganzen. Die nach seiner Anschauung von Gott überall durchlichtete und durchleuchtete Natur sollte ihm den Entwurf des Baues diktieren, und sie hat im diese Hülfe nicht versagt. Er suchte sie zu erforschen nach ihrer inneren und äußeren Seite hin und kam endlich zu der sehr richtigen Überzeugung, daß es vergebene Mühe ist, den Geist aus dem Stoffe, den Stoff aus dem Geiste erklären zu wollen, daß also der konsequente Idealismus, wie der konsequente Materialismus als Einseitigkeiten zu betrachten sind, die in einer höheren Einheit aufgehen müssen. Der Monismus, zu welchem er auf diese Weise gelangte, verleitete ihn aber nicht, dem Pantheismus zu huldigen; vielmehr gewann er eine Weltanschauung, welche ein tiefsinniger Naturforscher, Philosoph und Ästhetiker, der in dieser Residenz seine segensreiche Wirksamkeit entfaltete — ich meine Carl Gustav Carus — sehr treffend Entheismus genannt hat.

Nach dieser Anschauung ist die Welt ein großes einheitliches, organisches Lebganzes, das von einem nicht in ihr völlig aufgehenden vernünftigen Allwillen nach ewigen ethischen Prinzipien und Gesetzen bestimmt, geleitet und entwickelt wird. Sprößling an diesem unendlichen und ewigen Lebensbaume ist alles Lebendige, das, so weit wir die Schöpfung überschauen, im Menschen seinen höchstentwickelten Ausdruck erhalten hat. In ihm wird die Schöpfung Licht, d. h. das Selbstbewußtsein blitzt auf, und eine Persönlichkeit entsteht. Seine enge Zusammengehörigkeit mit dem Allleben verrät sich in einem dreifachen Triebe: einmal als Sehnsucht nach Einklang mit der Gottheit, also als religiöser Trieb; zweitens als Sehnsucht nach Einklang mit allem Lebendigen außer ihm, also als Trieb nach Welteinigung, und endlich als Sehnsucht nach innerem Einklang, das durch den Widerstreit von Fleisch und Geist im unerzogenen Menschen geschädigt wird, also als moralischer Trieb oder als Trieb nach

Selbsteinigung. Da nun der unentwickelte Mensch, wie die Erfahrung zeigt, nicht relativ vollendeter Mensch wird ohne Einwirkung der relativ Vollendeten, also ohne Erziehung, so hat diese ihn in seinem Zusammenhange mit dem Alle zu erfassen und zu leiten, also ihm zur Gotteinigung, zur Welteinigung oder zur Liebe und Hingabe an andere und an das Ganze, und endlich zur Selbsteinigung oder ethischen Läuterung zu verhelfen. Demnach lautet das allein durchgreifende und umfassende erziehliche Prinzip: allseitige Lebenseinigung.

In der That ist dieses Prinzip durchgreifend und umfassend; denn alles, was man sonst der Art aufgestellt hat, erscheint bei Lichte betrachtet nur als ein Moment dieser Forderung — sei es, daß man redet von der Erziehung zur Selbstthätigkeit, zur Sittlichkeit, oder sei es, daß man die christliche Erziehung im Auge hat. Ja, auch das christliche Erziehungsprinzip wird von dem Fröbelschen umfaßt; denn christliche Gesinnung ist ihrem Wesen nach Liebe und Hingabe, Hingabe an Gott, an die Menschheit und unausgesetzte Selbstveredlung.

Unser in die Tiefe dringender Denker ließ sich aber von der Natur nicht allein das erziehliche Prinzip, sondern auch das Gesetz der Erziehung und der Hauptmittel, welche sie zur Anwendung zu bringen hat, diktieren. Alle Lebensgestaltungen, so sagt er, sind Vermittlungen entgegengesetztgleicher, d. h. im Spiegel sich deckender Hälften, alle Lebensprozesse Ausgleichungen entgegengesetzter Strebungen. Deshalb hat die Erziehung stets fortzuschreiten von Satz zu Gegensatz und von diesem zur Vermittlung; deshalb hat sie auch die Erziehungsmittel nach diesem Gesetze auszuwählen und anzuwenden. Der Mensch aber ist seinem Schöpfer verwandt und darum ein schaffendes Wesen. Er entwickelt sich nicht allein dadurch, daß er Äußerliches innerlich macht, d. h. den geistigen Gehalt der Erscheinungen zu seinem inneren Eigentum erhebt, sondern noch vielmehr und in erster Linie dadurch, daß er Innerliches äußerlich macht, d. h. Veränderungen an den Dingen der Außenwelt hervorbringt, den Stempel seines Geistes tragen. Von dieser Seite erscheint also die Fröbelsche Erziehung als di

dem, was nach Goethe im Anfang war, nämlich als die Erziehung zur That. Und sie harmoniert mit der jüngsten philosophischen Richtung, welche den Willen und also auch das Thun als das Ursprüngliche betrachtet. Sie kommt auch dem allseitig gefühlten Zeitbedürfnisse entgegen, das bei der jetzigen und noch immer sich steigernden Pressung der menschlichen Lebensverhältnisse offenbar in der Willens- und Thatkräftigkeit zu suchen ist. Die heutige Erziehung, so klagt Fröbel in seinem „Menschenerziehung" führt zur Körperträgheit und Werkfaulheit und läßt etwa die Hälfte der menschlichen Anlagen unentwickelt. Sie klammert sich überall an die menschliche Rezeptivität oder Empfänglichkeit und bekümmert sich aber nicht um seine ihm innewohnende Produktivität oder Schöpferkraft. Natürlich darf man, wenn man von der Schöpferkraft des Menschen redet, nicht ausschließlich an geistiges Schaffen denken; denn dieses entwickelt sich erst im reiferen Alter, sondern man muß auch die körperliche Thätigkeit erziehlich verwenden, welche zwar auch ein geistiges Schaffen voraussetzt und bedingt, aber nur so viel und nur in so weit, als sie jedem gesunden und normal gebildeten Menschen von Hause aus und von früher Jugend an eigen ist.

Was aber die Form der Erziehung betrifft, so muß sie notwendig eine nachgehende, gewissermaßen leidende sein. Jedem individuellen Dasein liegt ein Gottgedanke zu Grunde. Die erziehliche Meisterschaft verrät sich gerade in der Fähigkeit, diesen Gedanken zu erkennen und ihm gemäß zu verfahren. Dieses Verfahren ist ein negatives und positives zugleich: die Negation ist zu suchen in der Abwehr störender, anti-erziehlicher Einflüsse, die Position in der Herbeischaffung und Veranlassung ausreichender und systematisch geordneter physischer und geistiger Kraftbethätigung. Man kann und darf aus dem Menschen nichts Willkürliches machen wollen, sondern ist nur im Stande, auf naturgemäße Weise zu enfalten, was als Anlage und Keim in ihm ruht. Sobald man ihn formen will nach äußerlich an ihn herangebrachten Zwecken, so verdirbt man ihn, und sobald man wesentliche Anlagen in ihm unentwickelt läßt, verurteilt man ihn zu einer körperlichen oder geistigen Krüppelhaftigkeit.

So weit ungefähr war unser pädagogischer Genius in dem Aufbau seines Gedanken- und erziehlichen Gebäudes gekommen, als es ihn trieb, seine unstäte Wirksamkeit in der Schweiz abzubrechen. Nur eine für ihn bestimmende Erfahrung hat er daselbst gemacht, daß man nämlich, wenn man in seinem Sinne und Geiste wirken wolle, schon der frühesten, der vorschulpflichtigen Jugend, seine Aufmerksamkeit zuwenden müsse. Denn die Erziehung erscheint um so eingreifender und wirksamer, also auch um so wichtiger, je jünger das Kind ist. Da es aber in dieser frühesten Zeit Menschen anvertraut ist, die im besten Falle der Instinkt der Liebe zu manchem Richtigen treibt, die aber im Durchschnitt weit entfernt sind von aller tiefergehenden pädagogischen Einsicht und ausreichenden pädagogischen Übung, so gilt es zunächst, der frühesten Jugend Hülfe zu bringen. Daß diese Hülfe nicht gereicht werden könne durch ein „Buch der Mütter", und wenn es auch von einem Pestalozzi geschrieben ist, war ihm schon klar geworden, als er als Jünger diesem Meister noch zu Füßen saß. So schien ihm denn die einzige Rettung zu liegen in der Konstruktion einer Pflegeanstalt für die vorschulpflichtige Jugend. Die Idee der Kinderbewahranstalten, welche auf Anregung eines v. Türk und Anderer auftauchte, mag ihm den äußeren Anstoß zur Errichtung derartiger Anstalten gegeben haben. Jedenfalls war ihm so viel sofort klar, daß in diesen Kinderpflegeanstalten alle seine erziehlichen Prinzipien zum Ausdrucke zu bringen seien, ja daß in ihnen das lebendige Beispiel für das, was er eigentlich erstrebe, erblühen müsse. Die Abwehr störender Einflüsse bieten am besten Räume mit Gärten, in denen eine systematische Pflege ihren Sitz aufgeschlagen hat. Das Thun der frühesten Jugend aber heißt Spiel; folglich gilt es, das Spiel zu regeln und es allseitig erziehlich ausgiebig zu machen.

Mit solchen Gedanken und Vorsätzen wanderte er aus der Schweiz in äußeren Angelegenheiten nach Berlin und von da nach Keilhau und schließlich Blanckenburg in Thüringen, um dort seine „Kinderpflegeanstalt für allseitige Lebenseinigung" zu gründen. Als er dort wohnte, wanderte sein Busenfreund

Middendorff, der damals wieder in Keilhau wirkte, täglich über die Berge, um dem spiritus creator des ganzen erziehlichen Kreises hülfreiche Hand zu bieten. Der geistige Bau, für den die Elemente, wie gesagt, hier und da, aber in voller Zerstreutheit und Unordnung schon vorhanden waren, nahm denn auch einen verhältnismäßig raschen Fortgang. Wie gewöhnlich, war der äußere Plan ein recht umfassender und weit aussehender. Es sollten die neugewonnenen Resultate nicht allein in eigener Zeitschrift veröffentlicht, sondern auch im eigentlichen Buchhandel selbst gegründet werden. Und das nicht allein: auch eine großartige technische Anstalt zur Herstellung der Spielmittel wurde geplant — natürlich ohne Rücksicht auf den Mangel genügender Geldmittel. Durch solche Schöpfungen hoffte er zwei Fliegen mit einer Klappe zu schlagen: nämlich einmal in idealer Weise der Menschheit und dann sich selbst durch anständigen Gelderwerb zu dienen. Der letzte Vorsatz ist nicht in Erfüllung gegangen, weil er mit Schwärmers Ernst des Weltmanns Blick nicht zu verbinden wußte. Fröbel glich auch darin Pestalozzi, daß es ihm so wenig wie diesem an einem weiten praktischen Blicke fehlte; allein er übersah, wie dieser, die nächsten Schwierigkeiten und wußte niemals die zunächstliegenden und zur Zeit allein wirksamen Hebel in Bewegung zu setzen. Die Zeitschrift aber erhielt den Titel „Sonntagsblatt für allgemeine Menschenbildung", erschien wirklich und fristete ein volles Jahr ihr Dasein. Als die erste Nummer vorlag, schrieb seine edle Gattin mit Bleistift einige Verse auf dieselbe, Verse, welche die ganze geistige Tiefe, die Innigkeit und Sinnigkeit dieses Weibes deutlich verraten. Die Verse lauten:

Ein leichter Sinn, der faßt es nicht;
Ein leichter Sinn, der faßt es nicht;
Ein lauter Sinn verspottet's nur —
Ein tiefer folgt allein der Spur.

Als die Sache, welche in Blankenburg gegründet werden sollte, nicht den ersehnten Erfolg hatte, die Überzeugung von ihrer Wahrheit und Wichtigkeit in ihrem Schöpfer aber größer denn je war, unternahm er in Begleitung Middendorffs gewisser-

maßen Missionsreisen in Deutschland zum Zwecke der Verbreitung seiner Ideen. So kam er auch im Winter 1838 hier nach Dresden und wurde so wirksam von bedeutenden Leuten unterstützt, daß er sogar Gelegenheit fand, vor Sachsens Königin zu reden. Es ist daher ganz in der Ordnung, daß die Hauptfeier heute hier in Dresden stattfindet, da man ihm von hier aus die erste vielsagende und gewichtige Aufmerksamkeit zugewendet hat. In einem Briefe, den er von hier aus an seine Frau schreibt, behauptet er, daß Middendorff jene Rede „besonders klar" gefunden habe; ich fürchte aber, daß sie sich nicht grade durch Klarheit, Deutlichkeit und Gefälligkeit ausgezeichnet hat.

Der Name „Kindergarten" für die neue Schöpfung ist den beiden Freunden Fröbel und Middendorff urplötzlich eingefallen, als sie von Keilhau nach Blankenburg über die Berge gingen. Er ist so vielsagend, so sinnig und treffend, so symbolisch und zugleich so poetisch, daß er nicht wenig zur Verbreitung der Sache, die er bezeichnet, beigetragen hat.

1840 wurden bei Gelegenheit des Guttenbergfestes Anstrengungen gemacht, Aktien zur Begründung eines allgemeinen deutschen Kindergartens zusammen zu bringen. Der Erfolg war gering, und die neue Schöpfung fristete nur ein bescheidenes Dasein. Es wurde namentlich durch die Mutteranstalt Keilhau über Wasser gehalten. Eifrig wurden auch die Missionsreisen in verschiedene Gegenden und Gaue des Vaterlandes fortgesetzt. Da sich noch immer die Lehrerwelt dem neuen Leben gegenüber passiv verhielt, so berief Fröbel im Jahre 1848 eine allgemeine Lehrerversammlung nach Rudolstadt, die ziemlich zahlreich besucht wurde, und stellte seine Sache zur öffentlichen Diskussion. Diese Versammlung ist für mein Leben bedeutungsvoll geworden. Sie wurde nämlich von einer Hamburger Schulvorsteherin, Doris Lütkens geb. v. Cossel, besucht. Nachdem diese verdienstvolle Frau in Rudolstadt gewonnen war, ging sie nach Dresden, um einen hier bereits bestehenden Kindergarten von Frankenberg aus eigener Anschauung kennen zu lernen, traf allda Alwine Middendorff, die Großnichte Fröbels, und bestimmte sie mit nach

Hamburg zu gehen, gab also die indirekte Veranlassung zu meiner Verlobung und Verehelichung mit der Tochter Middendorffs.

Noch immer hatte unser Meister den letzten Schritt nicht gethan; er hatte nämlich die Kindergärtnerei noch nicht in diejenigen Hände gelegt, darin sie allein gehört, nämlich in die Hände des weiblichen Geschlechts. In Blankenburg dachte er immer noch an Kindergärtner und bildete auch einige Lehrer für die Sache aus. Allgemach ging ihm auf, daß das Weib, das geborene erziehliche Genie, wie er sich ausdrückte, in erster Linie berufen sei, ihm und seiner Sache zu dienen. Ja, es wurde ihm klar, daß der Kindergarten zu einer Bildungsanstalt für die deutsche Jungfrau erhoben werden müsse. Im Kindergarten, so meinte er, müsse sie die theoretische und praktische erziehliche Anleitung erhalten, um dereinst als Mutter oder als Gehülfin derselben segensreich wirken zu können.

Diese sozial-politische Idee bildete er aus mit der ganzen Fülle seiner schöpferischen Phantasie und der Glut seines liebevollen, aufopferungsfähigen Herzens. Im Thun, so meinte er, hat auch der erwachsene Mensch die Hauptquelle seiner Befriedigung und seines Glücks zu finden. Unter allem Thun aber steht die Wirksamkeit für die Jugend, für das zukünftige Geschlecht an Wichtigkeit und segensreichen Folgen oben an; denn es wirke Früchte, welche in die Ewigkeit reifen. Man brauche, um sich an einer solchen Wirksamkeit zu beteiligen, keineswegs ein Erzieher von Fach zu sein, sondern leiste schon Großes, wenn man für seine eigenen Kinder auf die richtige Weise sorge und sich Vereinigungen anschließe, welche für das allgemeine Gedeihen der Jugend wirksam aufträten. In der Gesellschaft, so meinte er weiter, müsse man sich zu Korporationen vereinigen zu erziehlichen Zwecken, zu Erziehungsfamilien. Eine solche Erziehungsfamilie aber habe die Aufgabe, in ihrem Kreise für die Behütung und Ausbildung der gesamten Jugend zu sorgen, auch für die der Notleidenden und Armen. Sie müsse zu dem Behufe Kinder- und Jugendgärten errichten und hier in seinem Geiste und Sinne auf die Jugend entwickelnd-erziehend einwirken.

Der Kindergarten aber müsse geleitet werden von einer allseitig ausgebildeten und tüchtigen pädagogischen Kraft, im übrigen aber den Jungfrauen zwischen Schulzeit und Ehe ausreichende Gelegenheit bieten, sich theoretisch und praktisch auszubilden. Auf diese Weise allein, und nicht durch ein Buch, könne dem weiblichen Geschlecht geholfen, könne auch die häusliche Erziehung unterstützt und reformiert werden. In Stunden hoher und höchster Begeistrung, in jenen Weihestunden, deren er nicht wenige hatte, sah er im Geiste schon diese Idee verwirklicht und glaubte gewiß, daß man dereinst allgemein derjenigen Standarte folgen werde, auf welche er mit großen glühenden Lettern geschrieben hatte:

Kommt, laßt uns den Kindern leben!

Von dieser Zeit an, so träumte er dann, werde dann ein neues Leben in der Menschheit beginnen; jeder werde ein Leben in Gott und für die Ewigkeit führen und die ganze Gesellschaft dadurch von Grund auf erneuert und verjüngt werden. —

Die Anstalt in Blankenburg hatte, wie bereits angedeutet, nicht den gewünschten äußeren Fortgang, sondern fristete nur kümmerlich ihr Dasein. Es war daher köstlich, daß ihm der Herzog von Meiningen hülfreiche Hand bot und ihm das Jagdschloß Marienthal bei Liebenstein zur Fortführung seiner Sache anbot. Nachdem er im Winter 1849/50 in Hamburg gewirkt hatte und hier eine „Wochenschrift für allgemeine Menschenbildung", die von mir redigiert wurde, begründet hatte, begann die letzte Periode seines thatenreichen Lebens in Marienthal. Hier gründete er einen Kindergarten und eine Bildungsanstalt für Kindergärtnerinnen, verheiratete sich zum zweiten Mal mit Luise geb. Levin, und er genoß schon die Freude, ein verhältnismäßig bekannter und gesuchter Mann zu sein. Eine vollständige Wendung zum Bessern, der Anfang des lang ersehnten Sieges trat aber erst dann ein, als sich eine hochgebildete, den feinsten Kreisen angehörende, geniale Frau, getrieben von der lebendigsten innersten Überzeugung und ausgerüstet mit Menschenfreundlichkeit und Aufopferungsfähigkeit gleich ihrem Meister die Ausbildung und Verbreitung der Fröbelschen Sache zu ihrer Lebensaufgabe

machte — ich meine die Freifrau Bertha von Marenholtz-Bülow. Sie hat sich, wie kein anderer sonst, in die Sache vertieft; sie hat gewirkt im Vaterlande und außerhalb desselben; sie hat gekämpft in Palästen und in den Hütten; sie hat die Männer der Wissenschaft und die einfachen Gemüter für die Sache zu gewinnen gesucht, hat nicht wenig dazu beigetragen, daß Diesterweg und mit ihm ein großer Teil der Lehrerwelt seine Aufmerksamkeit auf die Sache richtete; sie hat endlich alles Ungemach und alle Last auf sich genommen, die mit einer solchen agitatorischen und reformatorischen Thätigkeit verbunden zu sein pflegt. Ihr Name ist mit demjenigen Fröbels auf das innigste verknüpft. So lange es eine Geschichte der Pädagogik, eine Kulturgeschichte gibt, wird von jenem, also auch von ihr die Rede sein. Heute am Ehrentage Fröbels halte ich mich für verpflichtet, ihr namens der Nation, ja namens der Menschheit ihr meinen Herzensdank öffentlich auszusprechen. Möge es ihr noch lange vergönnt sein, im Dienste einer großen Sache zu wirken!

Ein namenloser Schmerz wurde Fröbel im letzten Stadium seiner Wirksamkeit dadurch bereitet, daß das preußische Kultusministerium unter v. Raumer die Kindergärten für Preußen verbot. Dieses Verbot beruhte teils auf Unkenntnis, teils auf einer Verwechslung Friedrich Fröbels mit Karl Fröbel. Nichtsdestoweniger fühlte sich der Verurteilte auf das allerschmerzlichste getroffen; namentlich schmerzte ihn der Vorwurf der Unchristlichkeit, über den er bis an sein Lebensende, als einen völlig unverdienten, nicht hinweg kommen konnte. Die letzte Freude aber wurde ihm dadurch zu teil, daß ihn die deutsche Lehrerversammlung, welche der preußischen Reaktion entgegenarbeitete und 1852 unter Theodor Hoffmanns Präsidium in Gotha tagte, herbeirief, um ihm eine öffentliche Ovation zu bereiten. Nicht lange sollte er diese Freude überleben. Krankheit, die er sonst nicht kannte, warf ihn auf das Lager, von dem er nicht wieder erstehen sollte. Kurz vor seiner letzten Stunde erfaßte er sich selbst als ein harmonisches, in sich geschlossenes, mit dem Allleben eng verbundenes Menschenleben, wie es selten in die

Erscheinung tritt. Dann begrüßte er zum letzten Mal dankbaren Herzens den Strahl der aufgehenden Sonne und schloß, gerade am Tage der Sonnenwende, am 21. Juni 1852, sein ruheloses, intensives, kampferfülltes Dasein. Sein Busenfreund Middendorf folgte ihm schon im November des nächsten Jahres in die Ewigkeit.

Es ist hier nicht der Ort, Ihnen die Einrichtung der Kindergärten, die Systematik der Erziehungsmittel, welche in ihnen verwandt werden, ihren Anfang und ihren Fortgang ausführlich zu schildern. An ihrer Erhaltung und Fortentwicklung haben allerlei Leute gearbeitet; unter ihnen waren viele berufen und nur wenige auserwählet. Eine ganz ansehnliche Zahl wenig geistvoller Leute hat es nur bis zur mechanischen Nachahmung des Meisters gebracht und schwört auf sein Wort; andere haben zu reformieren, zu ergänzen und zu vervollständigen gesucht, ohne eine Einsicht in das eigentliche Wesen der Sache und das Gedankengebäude unseres Philosophen zu haben. Noch andere, und der sind nicht wenige, haben sich angeklammert an die neue Erscheinung, ohne ihrem sittlichen Werte nach dazu berufen zu sein. Und endlich sind manche geleitet worden von purem Egoismus und haben aus der Fröbelschen Idee, um mit Schiller zu reden, eine Kuh gemacht, die sie mit Butter versorgen sollen. Im ganzen freilich eignet sich der Kindergarten wenig zum Mittel des Erwerbs; denn einerseits macht eine große Anzahl von Kindern die individuelle Beobachtung und Pflege derselben, ohne welche ein Fröbelscher Kindergarten in sich selbst zusammenfällt, unmöglich, und andererseits pflegen auch die Eltern wenig geneigt zu sein, wenn auch mit Unrecht, für die Pflege kleiner Kinder namhafte Opfer zu bringen. — Das Fröbelsche Werk teilt damit das Schicksal jeder neuen Erscheinung, und man kann daher nicht dankbar genug dafür sein, daß gerade hier in Dresden unter der Fürsorge der bedeutendsten und wirksamsten Jüngerin Fröbels ein fester Mittelpunkt entstanden ist, von dem aus neue Bewegung ausströmen konnte in die Peripherie des Kreises, und an dem umgekehrt alle unberechtigten und

nachteiligen Wirkungen und Bestrebungen mehr oder weniger sich brachen und zerschellten.

Von vielen Seiten hat man die staatliche Einreihung der Kindergärten herbeigewünscht, und in den österreichischen Staaten ist dieselbe ja auch erfolgt. Ich persönlich habe mich nie für diesen Wunsch erwärmen können: einmal nicht, weil mit der Uniform, welche der Staat seinen Anstalten anzulegen pflegt, der eigentliche Fröbelsche Geist aus den Kindergärten verschwinden würde, dann aber auch nicht, weil in unserer Zeit der Verstaatlichung an eine Reformation des öffentlichen Erziehungswesens von Grund auf, zu welcher die Kindergärten die stete Aufforderung enthalten, nicht die Rede sein kann. Das höhere Schulwesen leidet an dem sogenannten indirekten Schulzwang: es muß sich jede Gestaltung von oben her gefallen lassen, weil sonst die staatlichen Berechtungen, unter dem die Berechtigung zum Einjährigendienst eine hervorragende Stellung spielt, nicht erteilt werden. Infolge dessen hat die Selbstsucht ihr Panier in den Schulräumen entfaltet und die Liebe mehr und mehr verdrängt: die Liebe zur Wahrheit und zur Wissenschaft, die Liebe zur Bildungsanstalt, die Liebe zum Erzieher und zu den Genossen, das menschliche Gemüt, die Religiösität und die Idealität. In unserm allgemeinen Prüfungseifer stehen wir den Chinesen nicht viel mehr nach, und fast ist es, als ob ein Blatt Papier, das Prüfungszeugnis höher anzuschlagen sei, als die lebendige, für ihre Sache begeisterte Persönlichkeit. — Das Volksschulwesen wird ebenfalls von oben her reglementiert, und immer und immer wieder macht man den Versuch, die Bildungsstätte des Volks zu einem politischen Instrumente zu gestalten und zu mißbrauchen. Zudem hat der Pestalozzianismus, der in dieser Bildungsstätte das Scepter führt, insofern abgewirtschaftet, als er sich so weit entwickelt hat, als er sich eben überhaupt zu entwickeln vermag. Man merkt nirgends einen wesentlichen Fortschritt mehr, und so viele neue Lehrbücher auch jährlich erscheinen — ein Lehrbuch gleicht dem andern, wie ein Ei dem andern, und das neue zeichnet sich vor dem andern höchstens durch eine bessere Sichtung und Anordnung des Lehrstoffes aus.

Aus dieser Stabilität und Sterilität kann uns nur einer retten, und das ist Friedrich Fröbel. Man kann ihm aber nach meiner Meinung nur dadurch allmählich zum Siege verhelfen, daß man den Weg einschlägt, den er selbst als den allein richtigen bezeichnet hat, nämlich durch freie Vereinigungen von unter herauf, durch erzieherische Vereine, die Fröbelschen Erziehungsfamilien. Zu ihrer Herstellung und immer größeren Verbreitung und Kräftigung gehört freilich idealer Sinn, ideales Streben, ideale Aufopferungsfähigkeit; aber gerade die Idealität kann man in unserer realistischen Zeit, in der alle Welt die Augen auf Macht, Erwerb und irdischen Gewinn gerichtet hat, mit der Laterne suchen.

Diese Zustände würden nun allerdings im Hinblick auf unsere Sache ganz trostlos und hoffnungslos erscheinen, wenn nicht gerade der Realismus selbst Miene machte, über sich selbst hinaus zu gehen. Die um sich greifende sittliche Korruption auf der einen Seite und die wirtschaftliche Not auf der andern Seite drängen zum Nachdenken und zu Reformen. Jene beweist, daß trotz aller glänzenden und staatlich eingeweihten Lernpaläste die eigentliche Erziehung der Menschen doch zu kurz kommt, und diese, die wirtschaftliche Not, drängt zu der Überzeugung, daß Fröbel recht hat, wenn er behauptet, daß unsere heutige Erziehung zur Körperträgheit und Werkfaulheit verleite, wenigstens nicht genug biete zur Entwicklung der körperlichen Anlagen und Fähigkeiten, des ästhetischen Sinnes und der produktiven Menschenkraft. Es sind ja denn auch allerlei Bestrebungen aufgetaucht für Errichtung von Jugendgärten, Arbeitsanstalten, häusliche Beschäftigungsanstalten ꝛc. Sie alle bilden das Morgenrot, welches nach meiner Meinung den Aufgang einer neuen Sonne bereits angezeigt, trotz alledem und alledem, und diese Sonne ist keine andere, als die Herrschaft der Fröbelschen Idee im Vaterlande. Der Kindergarten bildet selbstverständlich nur ein Beispiel für ihre Verwirklichung. Soll sie voll und ganz eintreten, so muß sie sich des gesamten Schulwesens bemächtigen, muß der Sauerteig sein, der das Ganze durchsäumt.

Blicken wir darum am 100jährigen Geburtstage des genialen

Mannes hoffnungsvoll in die Zukunft hinein, und suchen wir auf dem Wege einer größeren und regsameren freien Vereinigung zu erhalten und zu entwickeln, was wir als wohlfundiertes Erbteil des Meisters besitzen. Für den Einzug Fröbels in die Schulanstalten fehlen noch fast alle Vorarbeiten; die aber werden schon gemacht werden, wenn man erst erkannt hat, daß in der Fröbelschen Idee der Keim zu einer neuen Entwicklung des stabil gewordenen Lebens zu suchen ist.

Die Manen des vor hundert Jahren geborenen Meisters mögen mit dem, was bereits erreicht ist, vorläufig zufrieden sein. Auch von ihm gilt, was Goethe von seinem Freunde Schiller sagte:

Es glühte seine Wange rot und röter
Von jener Jugend, die uns nie entfliegt,
Von jenem Mut, der früher oder später
Den Widerstand der stumpfen Welt besiegt.

Den Anfang dieses Sieges hat er bereits selbst erlebt. Sorgen wir für den Fortgang.

Denn was dem Mann das Leben nur halb erteilt,
Soll ganz die Nachwelt geben.
Also sei es!

Als ich Bertha von Marenholtz-Bülow den Dank aussprach, wurde ich von einem wahren Beifallssturme unterbrochen, was allen denjenigen Freude bereiten wird, welche die Wirksamkeit dieser ausgezeichneten Frau zu würdigen wissen. Obgleich sie nicht anwesend sein konnte, machte sich doch ihr genialer Geist in der ganzen Festfeier bemerkbar und dokumentierte sich glänzend in den nun folgenden lebenden Bildern. Nach jeder Darstellung vernahm man herrliche Vokalmusik, so daß die Vorbereitungen der Einzeldarstellungen nicht bemerkbar wurden und das Ganze eine ununterbrochene Spannung und Freude bewirkte. Das erste Bild stellte die Madonna mit dem Kinde, die erziehende Mutter, die Kindergärtnerin dar. Motto von der Baronin: „Die Göttlichkeit des mütterlichen Berufs wird erst durch Fröbels Menschenerziehung ins volle Licht treten." Zweites

Bild: Die ersten Kulturarbeiten. (Jäger, Fischer, Hirt und Gärtner.) Motto von B. v. M.: „Arbeit war der Anfang der menschlichen Entwicklung in der Werkstatt der Schöpfung — Arbeit sei der Anfang der Erziehung des Kindes.“ Drittes Bild: Die manuelle Arbeit. Motto: „Der Kindergarten bietet die Übung der Kräfte für jede Arbeit.“ Viertes Bild: Die Künste. (Vorbereitung des Kindergartens für dieselben.) Motto: „Mit der Erweckung des Schönheitssinnes beginnt jede höhere Entwicklung; daher gehören die Anfänge aller Künste zur ersten Erziehung.“ Fünftes Bild: Die Wissenschaften. Motto: „Jedes echte und rechte Wissen beruht auf eigener Erfahrung; diese bietet dem Kinde der Kindergarten.“ Sechstes Bild: Der Kindergarten der Zukunft. (Das goldene Zeitalter der Menschheit.) Motto: „Wenn jede Mutter der Maria gleicht, dann ist die Menschheit für das goldene Zeitalter reif. — Der Kindergarten der Zukunft wird dies anbahnen helfen.“ Siebentes Bild: Fröbels Grabmal, wie es am 21. Juli d. J. auf dem Friedhofe bei Liebenstein enthüllt werden wird. Motto: „Der Genius der Menschheit erscheint auf Erden in einzelnen Menschen fast immer in unscheinbarer Gestalt, und erst nach seinem Scheiden wird seine Bedeutung erkannt.“ Jedes Bild wurde eingeleitet durch einen Prolog. Diese begleitenden Worte waren gedichtet von Frau Agnes Kayser-Langerhannß und wurden mit künstlerischer Meisterschaft vorgetragen von Frau Marie Netcke. Nunmehr folgte ein Hymnus der Kindergärtnerinnen und ein Choral, auf Posaunen geblasen von Mitgliedern der Kapelle. Damit schloß die Hauptfeier. Soweit man sehen und hören konnte, verließen alle Zuhörer höchst befriedigt und dankbar das Lokal.

Das darauf folgende Festbankett vereinigte einige hundert Freunde und Anhänger der Fröbelschen Sache. Es trafen viele Grüße und Telegramme ein; auch wurden manche bedeutsame Reden gehalten. Ich bedaure, nicht den Raum hergeben zu können für die Darstellung alles dessen, was meiner Erinnerung vorschwebt. Unerwähnt aber kann ich nicht lassen die Depesche aus Rom; allda hat die Königliche Familie teilgenommen an

der Fröbelfeier, und die Feiernden in der ewigen Stadt sandten einen Gruß herüber nach Dresden, der, so viel ich weiß, am folgenden Tage erwiedert worden ist. Erst am frühen Morgen des 22. April trennte sich die Versammlung. Ich hatte mich vor dem allgemeinen Aufbruch aus dem Staube gemacht, weil ich entsetzlich ermüdet war, so ermüdet, daß ich selbst eine Unterredung mit der rühmlichst bekannten Frau Henriette Goldschmidt aus Leipzig, die verabredet war, nicht mehr genießen konnte.

Am Abend des nächsten Tages habe ich noch mit manchen lieben Berufsgenossen und Freunden mich zwanglos unterhalten und ihnen danken können für all ihre Liebe und Freundlichkeit. Direktor Hausmann traf ich leider nicht mehr an, dafür aber den wackeren Kämpfer und Freund Heinrich aus Prag, meinen liebenswürdigen Holscher, der jetzt in Sachsen wirkt, und sonstige Gesinnungsgenossen und Mitkämpfer. Sie waren mit mir zufrieden; selbst der scharfe Philosoph und Kritiker Dr. Hohlfeld gab mir seine Zustimmung unumwunden zu erkennen. Dem von mir hochgeschätzten Ministerialrat Dr. Bornemann konnte ich noch in der Hauptversammlung die Hand drücken, während ich den Schulrat Berthelt nur von ferne sah.

Die schönen Tage von Dresden waren vorüber. Die Alltagspflichten drängten — ich machte mich auf und fuhr in 7 3/4 Stunden (!) über Berlin nach Hamburg. Hier suchte ich in den Haupttagesblättern vergebens nach eingehenden Referaten. Man hatte mir in Dresden von mehreren Seiten solche versprochen — und doch die absolute Stille? Wem habe ich das zu verdanken? Den Referenten oder den Zeitungen?

Hätte er, dem die Feier galt, bei seinen Lebzeiten ahnen können, daß man seinen hundertjährigen Geburtstag in vielen größeren Städten des In- und Auslandes also feiern werde — was würde er gesagt haben? — Wir aber, seine Jünger und Vertreter, erkennen aus den Vorgängen am 21. April, daß das Morgenrot für den Tag seiner geistigen Auferstehung bereits angebrochen und die Zeit nicht mehr allzu fern ist, in der sich die gesamte erziehliche Welt um die von ihm aufgerichtete Standarte scharen wird. W. L.

II.

Was fehlt unsrer Jugend?

von

Carl Rohrbach.*

II.

Auf dem Gymnasium zu B. war kurz vor Ostern öffentliche Prüfung und Entlassung der Abiturienten. Aus alter Anhänglichkeit an das Schulwesen ging ich auch diesmal hin, um der Feierlichkeit beizuwohnen. Sie verlief wie jede solche mit einigen Reden der Schüler in lateinischer, französischer und englischer Sprache und in einer deutschen Entlassungsrede des Direktors der Anstalt an die mit dem Zeugnis der Reife abgehenden Zöglinge.

Ja, der Reife! der Reife? Ist das Ernst oder ist es ein frommer Wunsch — oder gar Ironie? Ich habe mir seit vielen Jahren diese reifen Jünglinge angesehen; aber es kommt mir so vor, als würden sie trotz der gesteigerten Ansprüche an ihre Leistungen mit jedem Jahre unreifer. Das liegt nicht in meinen Augen, denn Andere machen dieselbe Bemerkung, auch nicht etwa an diesem Ort, denn anderwärts ist es ebenso, sondern es ist eine Erscheinung unserer Zeit, die einer ernsten Erwägung bedarf.

Woher stammt sie? Ich habe seit langer Zeit mit den betreffenden Lehrern darüber verhandelt, viel darüber nachgedacht, und das Ergebnis ist, daß ein zu großer Andrang zu den Gymnasien und Realschulen stattfindet aus Ständen, die früher an dergleichen gar nicht dachten. Zum Teil ist die Ursache dieses Andrangs der Wunsch, zum einjährigen Militärdienst zugelassen zu werden; daher gehen auch viele Schüler schon vor der obersten Klasse ab. (Die Berechtigungsfülle der Gymnasien ist's! D. R.)

Aber diesen Grund lasse ich hier unerörtert, sondern wende mich zu einem tieferliegenden, recht gefährlichen, der unser ganzes Leben unterwühlt und untergräbt.

* Alle Mahn- und Weckrufe sind leider unwirksam, so lange „der indirekte Schulzwang" existiert. D. R.

Wenn wir die Gesichter der jungen Leute ansehen, die da entlassen werden, und uns sagen: Diese Männer sollen nun künftig die Wissenschaft und Kunst, kurz die höchste Bildung unseres Volkes fördern und vertreten, — so will uns das nicht wahrscheinlich dünken; ihr Aussehen und ihre Aufgabe will nicht recht zusammen passen. Ohne Lavater zu sein, erkennt man doch, weß Geistes Kind Einer ist, besonders an Mund und Augen. Da drängt sich denn unmittelbar die Bemerkung auf, daß ein großer Teil der jungen Männer, die nun für reif erklärt werden, zur Universität überzugehen, besser thäten, etwas anderes zu ergreifen, als die Laufbahn eines Gelehrten. Gar manchem steht die Beschränktheit auf der Stirn geschrieben, und nur ein kleinster Teil macht einen solchen Eindruck, daß man sagen kann: „Von dem ist was Tüchtiges zu hoffen!" — Ein gar nicht unbedeutender Teil hätte besser gethan, ein Handwerk zu erlernen! Das sage man aber nun, sowohl dem Jüngling selbst, als seinen Eltern und Verwandten, wenn man mit einer Entrüstung ohne gleichen über solche Zumutung will zurechtgewiesen werden und Vorwürfe hören will ohne Ende.

Ich spreche hier aus Erfahrung. „Ein Handwerk?" Warum keins? Hat es nicht auch heute noch einen goldnen Boden? Im großen Ganzen: Ja! im einzelnen Falle häufig nicht. Und das ists, was unsre gesellschaftlichen Vorstellungen so sehr verändert hat. Die Maschine hat die Handarbeit verdrängt, und die Fabrik ist entstanden. Seitdem ist das Handwerk gesunken, und von den Schichten der Bevölkerung, woraus früher seine Vertreter hervorgingen, wollen die obern keine mehr hergeben, sondern man verweist die Suchenden an die nächsten Schichten nach unten hin. Wo ist jetzt der alte Stolz der verschiedenen Handwerke geblieben? Er ist tot und begraben. Möge ihm bald eine fröhliche Auferstehung beschieden sein! —

So kommt es, daß aus den mittleren Ständen ein bedeutendes Schieben nach oben stattfindet, daß man die Söhne, statt sie in der Sphäre des Vaters zu lassen, trotz ihrer nur mittelmäßigen Begabung auf Gymnasien und Universitäten schickt, um sie dem Gelehrtenstande zu widmen und das alles bloß,

weil dieser mehr allgemeine Achtung genießt, auch wohl, weil seine Mitglieder gewöhnlich ein festes Gehalt haben, während der Handwerker auf Arbeit warten muß.

Diese ganze Richtung unsrer Zeit ist eine sehr traurige: traurig in ihren Folgen, traurig in ihren letzen Ursachen.

Eine der nächsten Folgen ist die Überfüllung der Gymnasien und Realschulen, die nun wiederum allerlei Übelstände nach sich zieht, als da sind: mangelhafter Unterricht, dadurch vermehrte Ansprüche an die häusliche Arbeit, also Beschänkung der Erholungszeit und dadurch Schädigung der Gesundheit u. s. w.

Eine andre Folge für diese höhere Lehranstalten ist das Sinken des feineren Umgangstones unter den Schülern. Wenn alle Zöglinge aus Familien stammen, worin feine Sitte herrscht, so wird trotz der Flegeljahre, die ja auch in die Gymnasialzeit fallen, der Umgangston doch ein anderer sein, als wenn auch Zöglinge — und wie viele! — darunter sind, welche zu Hause an derbere Ausdrücke und Sitten gewöhnt sind. Sie üben durch ihre große Anzahl eine sehr bedeutende Einwirkung. So erklärt es sich auch, daß von Ober-Sekunda an, wo die Einjährigen bereits abgegangen sind, und nur die bleiben, die studieren wollen, der Ton besser ist, als in den früheren Klassen.

Aber nicht nur die Anstalten leiden darunter, auch für die Lebens-Entwicklung der einzelnen, welche sie besuchen, stellen sich üble Folgen heraus. Der junge Mann mit mittelmäßiger oder geringer Begabung muß sich über Gebühr anstrengen, um nur die notwendigsten Anforderungen erfüllen zu können. Er wird seines Lebens wenig froh; denn der Beruf, den er ergriffen, wurde gewöhnlich nicht von ihm ergriffen, sondern für ihn haben es Eltern oder Verwandte gethan, und er sieht sich plötzlich auf eine Bahn gedrängt, auf welche er aus freien Stücken nimmermehr gegangen wäre. Man schickte ihn aber im 9. Jahr auf das Gymnasium, und nachdem er sich dort mit Mühe und Not bis Prima durchgearbeitet hat, schickt man ihn — nachdem ihm 10—12 Jahre hindurch vorgesagt ist, wie rühmlich es sei, studiert zu haben, — zur Universität, damit er dort studiere. Was? das weiß der junge Mann selbst oft bei seinem Abgang

noch nicht. Ich habe mich eingehend bei ſolchen Gelegenheiten erkundigt und habe gefunden, daß von je 10 Jünglingen beim Abgang nicht einmal immer drei beſtimmt wußten, was ſie mit ihrem Leben anfangen wollten. Sie hatten zwar dem Direktor eine Angabe der Univerſität und des Studiums machen müſſen, wozu ſie übergehn wollten; aber ſie waren längſt im klaren darüber, daß dieſe Angabe ganz leer und nichtsbedeutend ſei.

Nun ſteht der Abiturient mit ſeinem Zeugnis der Reife da! Er weiß nicht, was er will. Da ſagt denn vielleicht der Vater, was er ſoll. Aber iſt das eine Reife? Um ſoweit zu ſein, brauchte er nicht die Prima durchzumachen: das konnte auch in Quarta ſchon geſchehen, und es wäre beſſer geweſen, der Vater hätte ihn einen Beruf nach Herzensluſt wählen laſſen, als er 14 Jahre alt war, ſtatt ihn bis zum 21. auf das Gymnaſium zu ſchicken, und dann auch nicht zu wiſſen, was aus ihm werden ſoll. Nun hat der Sohn Jahre lang ſich abgequält, hat Nächte durch gearbeitet, als es zum Examen ging, iſt auch mit dem Prädikat „Genügend“ entlaſſen worden — aber in aller jener Zeit iſt ihm bei dem ewigen Latein und Griechiſch nicht klar geworden, wie er ſeinem deutſchen Vaterlande ſich nützlich machen kann, ja nicht einmal dies iſt ihm eingefallen, daß er es muß.

Wäre alſo dieſe unſelige Richtung unſrer Zeit, daß die Mittelſtände zu den Univerſitäts-Studien ſich mehr als früher hinzudrängen, nicht vorhanden, ſo würden nicht aus den Gymnaſien ſo viele notdürftig ausgerüſtete Abiturienten hervorgehen, und die Univerſitäten nicht von ſo vielen jungen Leuten beſucht werden, die gar nicht dahin paſſen. Sind ſie reich, ſo treiben ſie ſich in den erſten Semeſtern als Tagediebe herum; ſind ſie arm, ſo müſſen ſie von Stipendien und Privatunterricht leben, und ohne jede Luſt und Liebe zu dem ergriffenen oder aufgedrängten Fachſtudium ſich abarbeiten, um ſpäter bei Zeiten eine Anſtellung zu finden. Das ſind freudloſe Studien, freudloſe Jünglingsjahre — grade in der Zeit des Lebens, wo Jugend und Begeiſterung ſo gern mit einander gehen.

Und was für Beamte werden aus ihnen? Nur Leute, die

ohne Freude am Beruf allenfalls ihre Pflicht thun, weil sie müssen und aus Rechtlichkeit wollen, aber nicht Menschen, wie sie sein sollten: die mit Lust und Liebe ihre Kräfte auf der freiwillig ergriffenen Bahn verwenden zum Heile ihrer Mitmenschen, zum Gedeihen des Vaterlandes. Jene aber dienen nur um Brod, nicht um die innere Freude. Der Unterschied ist ein unmeßbarer.

Wäre das Handwerk so geehrt, wie vor Zeiten, so würde ein großer Teil der jungen Leute, die jetzt die Universitäten beziehen, sich demselben widmen, und es würde dadurch bessere Kräfte in sich aufnehmen und so bei Ehren bleiben. Darum ist es ein sehr glücklicher Umstand, daß seit einiger Zeit das Kunst-Handwerk wieder in Aufnahme und Pflege kommt; denn ohne Zweifel wird es mehr und mehr tüchtige Kräfte an sich ziehen, um so leichter, als durch jenen früher erwähnten Andrang zu den gelehrten Studien alle Fächer längst überfüllt sind, so daß bereits öffentlich von den Behörden von einzelnen Zweigen, z. B. der Rechtswissenschaft, abgeraten wird.

Ebenso ist es eine weise Einrichtung, daß einer Anzahl Bürgerschulen die Berechtigung erteilt ist, ihre Schüler soweit zu fördern, daß sie zum einjährigen Militär-Dienst eintreten können.* Dadurch wird wenigstens die Möglichkeit gegeben, daß diejenigen dem Gymnasium fern bleiben können, die nur um dieses Vorzugs willen dasselbe besuchen würden, wobei zugleich für diejenigen, die diese Möglichkeit benutzen, der Vorteil eintritt, daß sie in der Bürgerschule eine abgerundete Bildung erhalten, während beim Abgang aus der Sekunda eines Gymnasiums grade der Abschluß durch die Prima fehlt, also ihre Ausbildung eine unvollendete genannt werden muß.

Wenn nun diese Erkenntnis mehr und mehr zur Einsicht der Familienväter kommen wird, dann ist ein großer Schritt zur Besserung gethan. Ein noch größerer freilich wäre es, wenn man begreifen wollte, daß nur diejenigen Söhne das Gymnasium besuchen sollten, welche hervorragende Geistes-

* Ja, mit Examen, und auf den Gymnasien geht's ohne Examen — das wissen alte und junge Herren wohl! D. R.

Anlagen zeigen, so daß man hoffen kann, sie werden die Wissenschaft, welche sie dereinst ergreifen, durch eigene Kraft fördern. Natürlich sollten also auch Söhne reicher und vornehmer Eltern, wenn sie nicht bedeutende Begabung zeigen, dem Gymnasium wie der Universität fern bleiben, dagegen auch ferner, und womöglich noch mehr als bisher, armen aber reich begabten Knaben und Jünglingen, die mit Begeisterung irgend einer Wissenschaft sich widmen, jeder nur mögliche Vorschub geleistet werden.

Der gegenwärtige Zustand, in welchem durch die Eitelkeit der Eltern die Söhne so oft in eine Sphäre gedrängt werden, der sie weit besser fern blieben, ergibt als Resultat diese trotz ihres Zeugnisses unreifen Abiturienten, ergibt nüchterne Schüler der Universität ohne alle Begeisterung, und zuletzt trockne freudenlose Männer in ihrem Amt. Sie sind nichts besser als Tagelöhner, die ums Brot arbeiten, und gern jeden Tag die Flinte ins Korn würfen, wenn sie nur zu leben hätten. Das Amt, wozu sie berufen sind, ist gar nicht ihr „Beruf". Dieser Mann ist ein Prediger und wäre lieber ein Jäger; dort lebt ein Jurist: er ist aber inwendig ein Kunstschlosser und Mechaniker. Hier wohnt ein Arzt: seine Seele ist aber die eines Philologen u. s. w. u. s. w.

Unsre Kinder müssen in ganz andern Ideen aufwachsen, als bisher, wo überall nur die eine Frage gilt: Was bringt am meisten Geld ein? Wie wird man am schnellsten reich? Dieser unselige Zug nach Reichtum und Wohlleben muß wieder hinaus aus Deutschland — und womöglich aus der Menschheit. Ich schreibe aber und denke zunächst an mein Vaterland. Wir waren nicht immer auf dieser Bahn; sie ist uns erst gezeigt worden durch die Söhne Nord-Amerikas; aber wir müssen wieder unsre eigenen Bahnen suchen.

Das Geld ist ja an und für sich ganz gut; aber es darf nicht die erste Stimme führen im Orchester unseres Lebens. Die Materie ist notwendig; ohne sie ist kein Leben möglich — aber sie gibt nur den Stoff her. Der Geist allein ists, der da lebendig macht. Das wollen wir doch festhalten. Der Yankee, im Kampfe mit einer gewaltigen Natur, mit der

rohen, wilden Kraft der Elemente, muß größern Wert legen auf die Materie als wir, die eine tausendjährige Kultur hinter sich haben und auf ihr weiterbauen. Lassen wir ihn also auf seiner Bahn ruhig weiter rennen; er wird schon zu großen Zielen gelangen und ist bereits dazu gelangt. Aber warum sollen wir ihm seine Art und Weise nachahmen? Wenn er in seinem Urwald nicht ohne Axt und Büchse gehen kann, müssen wir dergleichen auch auf den saubern und sichern Straßen unsrer Städte tragen? Wenn er sein Fortkommen nur durch rücksichtsloses Jagen nach Gewinn sichert, bedürfen wir solches auch in unsern stillen, fest geregelten, sanft hinfließenden Lebensgängen? Dort ist einer im Raum eines Jahres vielleicht Richter, Kaufmann, Handwerker, Prediger, Schiffer und noch zehnerlei mehr: er hat gar keinen „Beruf" nach unsrer Auffassung. Sein Beruf ist, to make money; sein ganzes Streben besteht darin, sein Leben auf die beste d. h. einträglichste Art zu verwerten. Von vielen wird auch schon drüben für „die beste Art" diejenige gehalten, die den meisten Segen über andere bringt; die große Menge freilich denkt vorläufig nur an sich, und der Egoismus ist der allgemeine Götze.

Was aber sollen wir thun?

Wir sollen der Jagd nach Reichtum und Genuß gründlich absagen, und unsre Jugend in der Idee erziehen, daß ein jeder für einen ganz bestimmten Beruf geboren sei, und daß er diesem sein Leben zu weihen habe. Und diese Vorstellung muß, je höher der Stand, desto fester eingeprägt und ausgebildet werden, grade, weil dort die äußern Mittel vorhanden sind, den rechten Beruf zu ergreifen — die aber im schlimmen Falle auch dazu dienen können, den Beruf leicht zu wechseln, also Kräfte und Zeit unnütz in allerlei Versuchen zu vergeuden. Daher müssen die Gymnasien und Realschulen noch weit mehr in ihren Schülern das Streben erwecken und fördern, einem bestimmten Beruf sich hinzugeben, als die niedern Volksschulen. — Wie es heute steht und geht, finden wir unter den Handwerkern weit weniger einzelne, die ihren Beruf verfehlt haben, als bei den Gelehrten, trotzdem sich jene im 14. und

dieſe erſt im 20. Jahre zu entſcheiden hatten. Es geht daraus hervor, daß in dem Handwerkerſtand der natürliche Hang zu einer beſtimmten Lebensthätigkeit deutlicher und einfacher ſich ausbildet und ausſpricht, als bei den Gelehrten, was ſich leicht erklärt, da die Arbeit eines Handwerkers für das Urteil der Jugend faßlicher und beſſer zu überſehen iſt, als die Arbeit eines Mannes der Wiſſenſchaft.

Wir müſſen, wir wiederholen es, unſre Jugend ſo erziehen, daß jeder Schüler an ſeinen beſonderen Beruf *glaubt*, ihn *ſucht* und *findet* und dadurch *glücklich* wird.

Dann wird auch die Begeiſterung wieder in Deutſchland wohnen und uns erheben, und der traurigen Tyrannei des Materialismus ſchlägt dann ihre letzte Stunde. *Wir ſind* kein Volk, in welchem jeder alles ſein kann, heute dies und morgen jenes. Wir glauben, daß in dem großen Haushalt der Natur jedes Ding *ſein* Amt und ſeinen beſtimmten Zweck hat, und im Haushalt des Staates oder der Geſellſchaft gilt dasſelbe Geſetz. Jeder hat ſeine beſtimmte *Stelle* auch ohne Anſtellung, und die hat er mit allen Kräften *auszufüllen*. Was er ergriffen hat aus eignem Entſchluß, das führe er auch mit Ehren *durch*; dann iſt er die Zierde ſeines Berufs, und ſeine Beſchäftigung ziert und ehrt *ihn*, ſei er nun Buchführer oder Zugführer, Schriftſteller oder Schriftſetzer, Kleinhändler oder Weinhändler, gehöre er zum Lehrſtand oder zum Wehrſtand. Wer ſeinen Beruf mit *Luſt* und *Liebe* erfüllt, der füllt *ſeine* Stelle aus. Wer mit Begeiſterung und Eifer ſein Geſchäft betreibt, und wäre es auch das ſcheinbar unbedeutendſte, dem wird die Achtung ſeiner Mitmenſchen und die innere Befriedigung nicht fehlen. Der *äußere* Erfolg, der jetzt vorn an ſteht in erſter Reihe, muß wieder zurück ins dritte Glied. *Vorn* an ſtehe immer die innere *Freude am eignen* Thun als höchſter Lohn, das heitere Bewußtſein, mitzuarbeiten am *großen* Werke der Menſchheit, und ſei die Arbeit noch ſo klein. Dann folge die Rückſicht auf die Billigung der Mitmenſchen, und als *drittes erſt* darf die Frage kommen: Welches iſt der *äußere* Erfolg? Was bringt es *ein*? Heutzutage aber iſt dies die *erſte* und

gewöhnlich einzige Frage, allenfalls iſt die zweite nach der Achtung Anderer — oder wie es jetzt ausgedrückt wird, nach der Stellung oder dem Stand — noch gebräuchlich, aber die nach der innern Freudigkeit wird als veraltete Schwärmerei verlacht. Wer wird ſolch ein Phantaſt ſein und nach ſolchen überſpannten Dingen fragen! Man hat mich mehr als einmal bei ſolchen Erörterungen gefragt: Was ſoll Begeiſterung für den Beruf nützen, wenn man nichts zu eſſen hat? Kann man ſich an der Begeiſterung die Hände wärmen im Winter? Kann man eine Suppe dabei kochen? Oder die Hausmiete und den Bäcker und Fleiſcher damit bezahlen? — Und ich antworte: Ja freilich! **Noch mehr** als das kann man durch die Begeiſterung. Sollte ich Beiſpiele nennen, ſo liefert die Geſchichte der Induſtrie und des Handels deren unzählige. Und will nur jeder um ſich blicken im Leben, wird er bald finden, daß wenn unter denen, die er kennt, welche ſind, die ſich zu bedeutendem Vermögen oder zu hohem Rang emporgearbeitet haben, die meiſten derſelben dies nicht durch kluge Berechnung, ſondern getragen durch die Schwingen ihrer Begeiſterung erreicht haben.

Nun iſt es allerdings richtig, daß in einer großen Zahl unſrer heutigen Jünglinge gar keine entſchiedene Neigung oder auch keine beſondere Begabung für irgend ein Fach ſich zeigt. Dies iſt aber meiner Anſicht nach bereits eine traurige Folge der breiten materiellen Strömung, in welcher ſich heute unſer Leben bewegt, und welche alles mit ſich fortreißt. Weil die Jugend heute von früh an alle Erörterungen über Beruf nie anders vernimmt als durchſetzt von der ſtets wiederkehrenden Erwägung des Gelderwerbs; weil ſie es nie aufgefaßt ſieht von der idealen Seite: welchen Platz eine Beſchäftigung im großen Ganzen einnehme, welchen Zweck ſie erfülle, welche Bedeutung ſie für den Staat oder die Geſellſchaft habe, welche Freude ſie der eigenen Seele in hohem Maße bereite u. ſ. w.: ſo werden dem jungen Menſchen alle Berufsarten innerlich gleichgültig und unterſcheiden ſich [illegible] daß die eine früher Brod gibt [illegible]

Daraus, [illegible] Ruf,

folgt aber auch, daß — wenn nicht schon ganz bestimmte Neigungen angeboren sind — sich keine entwickeln durch eigene Beschäftigung aus innerm Antrieb mit dieser oder jener Arbeit, was allerdings geschehen würde, wenn die leidige Geldfrage bei Seite gelassen würde, die jede edlere Regung schon in früher Jugend untergräbt oder erstickt.

Denn Kinder beschäftigen sich gern, und mit wahrer Lust schnitzen, bauen, kleben, hämmern sie, und versuchen zu schaffen nach ihren Kräften. Bei solchen Beschäftigungen entwickelt sich das ganze Gebiet der Kräfte, körperlicher wie geistiger, und aus dieser Entwicklung geht sehr oft die Entscheidung für einen Beruf hervor. Es ist auch so der natürlichste Weg. Dasjenige Feld, auf welchem der kleine Mensch sich mächtig fühlt, baut er am liebsten weiter; da, wo ihm nichts gelingen will, wendet er den Rücken. So lernt er seine Kräfte kennen, so die eine Beschäftigung vor andern lieben; so wächst sie ihm ans Herz. Läßt man ihn nun gewähren, so wird er das zu seinem Beruf wählen, dem er sich gewachsen fühlt und woran seine Seele hängt — und auf diesem Wege wird er Tüchtiges leisten und glücklich werden. Predigt man ihm aber schon früher und oft wiederholt, daß es nicht darauf ankomme, seinen Beruf zu lieben und ihm anzuhängen mit ganzer Seele, sondern daß man zuerst erwägen müsse, welche Bahn die einträglichste sei an Geld und Ehren — aber besonders an Geld! — und wird diese Erwägung bei jeder Gelegenheit in den Vordergrund gerückt, so läßt der junge Weltbürger allmählich seine Vorliebe fahren, geht auf der großen Heerstraße mit und wird auch Egoist, wie die übrigen.

Hier ists, wo die Schule angreifen muß, um die allgemeine Versumpfung zu bannen. Unendlich groß ist die Macht eines tüchtigen Lehrers, der seine Schüler dem Ideal zuwendet. Es ist, als stünden die Engel des Himmels ihm zur Seite und machten seine Worte zu Strahlen und Flammen, die Herzen zu entzünden.

Hier greift an, ihr deutschen Lehrer allzumal! Fürchtet euch nicht vor den gewaltigen Wellen des Materialismus, des

ewigen Drängens nach Nützlichkeit! Fürchtet euch nicht vor dem Spott der klugen nüchternen Leute, die bei allem erst fragen, was es einbringt; verzagt nicht, wenn sie euch Phantasten, oder unpraktische Idealisten nennen! Das hindert uns nicht. Wir müssen für unsre Sache fest einstehen und nicht wanken! Die Idee ist doch mächtiger, als alle Materie ohne Idee. Der Materialismus ist auch eine Idee: sagt man mir zur Entgegnung. — Ja! sag ich, aber eine grundfalsche, wie der Geiz auch eine Idee ist! Und eine falsche Idee ist gar keine, in dem Sinne, wie wir das Wort Idee fassen, und wie wir oben „Materialismus" genannt haben das Bestreben, nur solche Unternehmungen zu fördern, deren unmittelbarer materieller Nutzen auf der Hand liegt, die schnell und sicher möglichst viel einbringen.

In dem Unterricht ist stündlich Gelegenheit gegeben, nicht etwa nur bei dem Lesen der Dichter, den idealen Zug in den Jugendgemütern zu wecken oder zu stärken. Man kann alles nüchtern betreiben, und leider! gibt es Lehrer, die besser thäten, Steine zu klopfen, als Menschen zu bilden. Man kann seltsame Dinge erleben selbst in Stunden, wo Schiller und Goethe gelesen wird, selbst in Mädchenschulen, wo doch, weil alles Ideale dort so leicht offene Thüren findet, der Lehrer durch die Zöglinge in diese Richtung gelockt werden müßte! Doch wir wollen davon lieber schweigen! —

Wieviel ein guter Lehrer vermag, dafür war Adolf Diesterweg ein Beispiel. Alljährlich traten 10—15 junge Leute in das Seminar ein. Man kann nicht grade sagen, daß es die Auswahl der höchsten Intelligenz oder der reinsten Idealität war, was sich ihm damit darbot. Was für armselige Naturen, was für nüchterne Klötze waren darunter! Es war ein Jammer, wenn man bei manchem dachte: der soll Lehrer werden? — Aber wie sahen sie nach drei Jahren aus? Viele waren nicht wieder zu erkennen! Aus den Klötzen hatte er Menschen geformt mit Liebe und mit freudiger Hingabe für ihren Beruf, und die schon beim Eintritt tüchtig waren, die waren nun leuchtend und lohend von Begeisterung für ihr heiliges Amt. — Es ging ein großer gemeinsamer Zug durch alle seine Schüler, und

geht noch heute durch die, welche von ihnen noch leben. Sie erkennen sich untereinander wie Freimaurer und haben doch nur ein gemeinsames geheimes und doch so öffentliches Zeichen: die Begeisterung für den Lehrerberuf! Die wußte er ihnen wie den lebendigen Odem Gottes mächtig einzublasen, und die bleibt ihnen allen für das Leben!

So Diesterweg gesegneten Andenkens. Und so wie er den deutschen Lehrern, die auch nicht seine Schüler waren, ja! die ihn nie gesehen, diese Begeisterung mitzuteilen wußte, soweit seine Schriften drangen, so müssen nun die Lehrer auf alle ihre Schüler den lebendigen Hauch der Begeisterung übertragen, daß diese glühen lernen für die große schöne Idee, ihr ganzes Leben einem reiflich erwählten Beruf zu weihen! Diese Idee muß auch den Töchtern für sich heilig sein! Auch in den Mädchenschulen muß die Erziehung zum Lebensberuf eine sichere Stätte haben! — Und je höher die Schule, desto bestimmter muß dies ins Auge gefaßt werden. Dann werden nicht mehr von 20 Abiturienten nur 6 wissen, was sie werden wollen! Wir müssen unsere Jugend erziehen lernen zu der Begeisterung für den Beruf.

III.

Ein Erziehungshaus im Geiste Pestalozzis und Fröbels

von

Bertha Meyer.

(Schluß.)

IV.

Die Vermittlungsklasse, in welche die Kinder mit 6 oder 7 Jahren eintreten, verbindet die Fröbelschen Beschäftigungen, Ordnungs- und Rundspiele mit den Anfängen zu den Elementarkenntnissen. Der Unterricht beginnt Morgens um 8 1/2 Uhr. Im Schreiben bekommen sie zuerst nur freie

senkrechte, wagerechte und schräge Linien zu machen, später Haarstriche und Grundstriche. Im Rechnen zerlegen sie nach Stäbchen, die sie auch in Linien zeichnen bis fünf; auf der Tafel ohne Stäbchen aus dem Kopf mit den üblichen Zeichen von + und —.

Im Deutschen lernen sie im einfachsten Satz sprechen, ihn in Wörter und Silben trennen und selbst solche Sätze bilden. Im Zeichnen bekommen sie rechtwinklige Dreiecke, Quadrate und andre Rechtecke, Formen von Pappe, die sie auf der Tafel umziehen und mit Linien ausfüllen. Sie lernen daran die Winkel kennen und bilden Figuren, indem sie die rechten Winkel nach außen zeichnen und entgegengesetzt, nachher nach unten und oben u. s. f. In den nächsten Stunden bekommen sie dann keine Hülfe, und sie zeichnen dieselbe Figur mit Blei in ihr Notizzeichenbuch.

In der Heimatkunde wird von ihrem Schulweg ausgegangen; sie beschreiben ihn, dann das Schulhaus außen und innen und das Schulzimmer. Die Kindergärtnerin geht mit den Kindern hinaus, damit sie alles dort genau ansehen, zeigt ihnen im Freien die Himmelsgegenden, so daß sie die Lage von Haus, Hof und Garten erfahren. Einmal wöchentlich werden sie an sonnigen Tagen ins Freie geführt, um die Veränderung der Sonne am Himmel zu beobachten. Die Kinder werden immer für den Gegenstand interessiert und durch entschiedene, bestimmte Fragen zu ihren Antworten veranlaßt. Merkt man ihnen Ermüdung oder Zerstreuung an, so wird der Gegenstand unterbrochen, und es werden Freiübungen dazwischen gemacht, um Körper und Geist ihre Elastizität wieder zu geben. Diese Übungen werden auch zwischen jedem Lehr- und Beschäftigungsgegenstand gemacht, wobei auf gute Körperhaltung und anmutige Bewegungen geachtet wird. Sie werden streng unterschieden von den Bewegungs- oder Rundspielen, bei denen den Kindern größtmögliche Freiheit gelassen wird.

Haben sie im Schulzimmer alle Gegenstände genau beobachtet und bezeichnet, so lernen sie das Zimmer ausmessen und zeichnen. Ihre Füßchen sind der Maßstab, dem ein Quadrat auf der

Tafel entspricht. Sie messen die Länge und Breite der Wände, notieren durch ebensoviel Striche die Zahl der Füßchen; die Höhe der Wände messen sie mit einem Besenstiel, den sie dann wieder mit ihren Füßen messen. Die Zimmerdecke entspricht dem Fußboden. Nun werden zuerst die Wände auf der Tafel gezeichnet, dann die Stellen gemessen, wo die Möbel stehen und mit Punkten bezeichnet, dann ebenso die Breite, Tiefe und Höhe der Möbel. Sie stellen also zuerst den Grundriß ihres Klassenzimmers her, bekommen den Anfang zu späterem Lesen und Zeichnen geographischer Karten, und nach und nach zeichnen sie auch die Möbel hinein. Nachdem alles auf der Tafel hergestellt, wird es später auf einem Blatt Papier mit Blei gezeichnet und gibt ein treues allerliebstes Bild vom Klassenzimmer. Mit der Heimatskunde wird auch der Anschauungsunterricht der heimatlichen Pflanzen und Tiere verbunden, der teils an Bildern, teils im Freien in der Natur geübt wird.

Der Religionsunterricht beginnt in der Vermittlungsklasse. In einfachster, das Gemüt der Kinder ansprechender Weise erzählt die Kindergärtnerin die biblischen Geschichten des alten Testaments und zeigt ihnen dazu die Lehnertschen Bilder der Bibel, welche teils die Kinder selbst, teils sie denselben erklärt. Diese sind aufs lebhafteste davon angeregt und erzählen in der nächsten Stunde wieder, was sie gehört haben, ehe fortgefahren wird.

Auch Musik beginnt hier und zwar in der Wiseneberschen Methode und wird zugleich mit den Schülern der Elementarklassen geübt. Die Kinder bekommen verschiedene Instrumente, Triangel, Tamburins, Trommeln, Kastagnetten; eine Kindergärtnerin begleitet am Klavier; eine andre dirigiert und schlägt den Takt, und nun werden die verschiedenen Stimmen eingeübt, was den Kindern nicht allein viel Freude macht, sondern auch ihr Taktgefühl und musikalisches Gehör weckt und übt.

In den Elementarklassen kommt zu diesen Musikübungen Theorie der Musik, die in der einfachsten und anschaulichsten Weise gelehrt wird. Notenlinien werden auf die

Wandtafel gezeichnet, welche die Kinder auch auf ihren Tafeln haben. Der 4/4 Takt wird ihnen anschaulich erklärt und vorgesungen. Die Kinder zeichnen zuerst auf der Wandtafel, dann auf ihren eignen die Taktstriche; dann schreiben sie einen Takt mit einer ganzen, einen mit zwei halben, einen mit 4 Viertelnoten zuerst auf die Wandtafel, dann auf die eignen und singen immer die Noten nach ihrem Wert, während die Kindergärtnerin den Takt schlägt. Dann lernen sie selbst Takt schlagen, bekommen später auch Achtelnoten, dann die Tonleiter, die sie aufschreiben nebst den Namen der Noten darunter. Alles wird gesungen und von den Kindern der Takt dabei geschlagen. Sie lernten 4/4, 3/4, 6/8 Takt und schrieben die richtigen Noten dafür auf. In gleicher Weise wird es fortgeführt.

Im Schreiben und Lesen wird die Schreiblesemethode angewendet mit vorläufigem Ausschluß der Druckbuchstaben. Zugleich wird die einfachste Satzbildung damit verbunden, welche die Kinder selbst finden und den Satz wiederum in seine einzelnen Teile zerlegen müssen. Sie schreiben dann zuerst den einfachsten Satz; später erweitern sie denselben, und so lernen sie zugleich das schriftlich ausdrücken, was sie erfuhren und ihnen klar geworden.

Im Tafelrechnen werden jetzt zuerst Zahlen geschrieben; beim Kopfrechnen wird alles noch möglichst anschaulich gemacht.

Vom Zeichnen haben wir schon angedeutet, daß die Kinder hier viel weiter kommen, die in der oberen Elementarklasse schon Früchte, Tiere und andre Gegenstände nicht nur nachzeichnen, sondern auch mit bunten Stiften ausführen. Sie machen auch die Schablonen, die für die Kleinen teils zum Spielen, teils zum Nachzeichnen benutzt werden.

Mit der Heimatskunde wird besonders in der ersten Elementarklasse Geschichte und eine Art Geographie verbunden. Es wird mit den alten Deutschen begonnen, deren Sitten, Trachten und Waffen ihnen geschildert und auf Bildern gezeigt werden. Bis zu Karl dem Großen wird ihnen erzählt, und die Kinder sind dafür so interessiert, daß sie bei ihren Thonarbeiten die Waffen und Gerätschaften nachzubilden ver-

suchen. So haben sie die Mahlsteine gemacht, zwischen welchen das Getreide gerieben wurde, Streitäxte, Schuhe und Kämme, wie sie von den Alten gebraucht wurden u. a. m.

Aber auch in ihren Freispielen wenden sie an, was sie beim Unterricht gelernt haben. Es war ihnen erzählt worden, wie die Flußbetten sich bilden und die Flüsse dadurch vergrößert werden, daß Bäche von den Bergen in sie hinabströmen, bis der Fluß, immer größer geworden, sich in einen andern und mit diesem ins Meer ergießt.

Auf ihrem Spielplatz machten sie sich eifrig daran, ein Flußbett mit verschiedenen Wendungen zu graben. Die ausgegrabne Erde wurde zu einem Hügel gehäuft, von welchem herab die Bäche fließen sollten, deren Bett ebenfalls gegraben wurde. Einige Kinder holten aus dem großen Garten Steine herbei, mit welchen das Flußbett ausgefüttert wurde, damit das Wasser nicht nebenbei sickere. An einem Ende des Flusses wurde ein Teich gegraben, worin das Wasser sich sammeln sollte. Und nun wurde Wasser herbei geschleppt und Fluß, Bäche und Teich damit gefüllt. So übt das, was sie gelernt haben, seinen bildenden Einfluß über den Unterricht hinaus.

Indes nicht weniger selbstthätig üben sie das Gelernte beim Unterricht. Im Anschluß an Heimatskunde und Geschichte, so wie an die Besprechung des Wassers, wurde mit ihnen der Lauf der Spree durchgenommen, darauf der des Kanals und der verschiedenen Gräben innerhalb Berlins. Nachdem sie alles inne hatten, fertigten sie in der Stunde auf einem großen Bogen eine Karte davon an; die Himmelsgegenden wurden darauf bezeichnet, nicht allein Ost, West, Nord und Süd, sondern auch Nordost, Nordwest u. s. w. Sie zeichneten die Krümmungen der Spree, ebenso die des Kanals, wußten natürlich, in welcher Richtung sie fließen, auch nach welcher Himmelsgegend die verschiedenen Straßen liegen. Die Straßen wurden dann alle hineingezeichnet, namentlich vom Schulhause aus bis zum botanischen Garten, dann die nach der andern Richtung zum zoologischen Garten, den sie ebenso wie den botanischen mit grünen Stiften hineinzeichneten. Desgleichen den Tiergarten,

alsdann das Brandenburger Thor mit der Viktoria, deren Geschichte man ihnen erzählte. Darauf zeichneten sie die Linden mit dem kaiserlichen Schloß, dann weiter bis zum Lustgarten, Schloßfreiheit, werdersche Mühlen u. s. f. Alsdann wurde Altberlin und Köln gezeichnet, von den ersten Bewohnern Berlins, den Wenden und Fischern erzählt, vom Bau der ersten Kirche, der Petri- und Nikolaikirche u. s. w. Die Kinder sind voller Wißbegier und Lust bei der Arbeit und erlangen mit Leichtigkeit Kenntnisse, die vielen Erwachsenen fehlen. Es werden dann auch Spaziergänge in die Stadt gemacht, die Plätze, Wege, Gebäude und Kirchen aufgesucht, um alles durch den Augenschein kennen zu lernen.

In der unteren Elementarklasse haben die Kinder eine Kalenderstunde, in welcher sie selbst den Kalender machen. Da sie hier mit dem Schreiben erst beginnen, müssen sie sich auf andre Weise helfen. Sie haben einen liniierten weißen Bogen mit einem Rand an der Seite. Oben wird durch eine Zahl der I. II. III. IV. Monat des Jahres bezeichnet. Auf dem kleinen Rande zeigt ein schräger Strich den Tag der Woche, ein roter den Sonntag an; ebenso darf jedes Kind durch einen bunten Strich seinen Geburtstag anzeichnen. Die Kinder nennen die Wochentage, die Monate des Jahres und führen den gegenwärtigen Monat so zu Ende. Beim Beginn des neuen wird auch ein neues Blatt begonnen. Daran schließen sich die Beobachtungen im Freien, um von Woche zu Woche, von Monat zu Monat die Veränderungen der Sonne am Himmel zu sehen.

Religion wird in gleicher Weise weitergeführt, wie sie in der Vermittlungsklasse begonnen wurde.

Zwischen allen Beschäftigungen und Unterrichtsstunden werden auch hier Ordnungsübungen gemacht, und außerdem wird täglich $^1/_2$ Stunde geturnt. Der Unterricht beginnt in den Elementarklassen um 8 Uhr morgens. Die Kinder der Elementarklassen, Knaben und Mädchen, sind zugleich Schüler der Arbeitsklasse, die, wie bereits erwähnt, zweimal wöchentlich in den Nachmittagsstunden von 2—4 Uhr stattfindet. Hier werden, außer dem

Stricken und Nähen der Mädchen, wie ebenfalls erwähnt, auch nach Schablonen alle die kleinen Dinge gemacht, die im Kindergarten gebraucht werden, Schiebekarren, Gießkannen, Eimer, Waschgefäße u. s. w. Auch die Schablonen für die Kleinen zum Spielen werden hier gemacht, zuerst umzogen und mit bunten Stiften gezeichnet, dann ausgeschnitten, Schmetterlinge, Fische, Eichhörnchen, Vögel, Blumen, Äpfel und allerlei. Modellierbogen werden ausgeschnitten und geklebt. Die geometrischen Formen, welche die Vermittlungsklasse zum Nachzeichnen erhält, machen und kleben die Kinder hier aus Kartonpapier, Würfel, Quadrate, Längetafeln, Dreiecke, Flächen mit rechten, stumpfen Winkeln u. s. w. und zwar in verschiedenen Größen. Die schwereren Schönheitsformen werden hier gefaltet, auch aus buntem Papier, und zum Bekleben von Kästchen, Decken u. a. verwendet, auch andre Gegenstände gefaltet, Körbe, Strohdecken, Decken aus Wollkanten geflochten. In Laubsägearbeiten werden kleine Tischlerwerkzeuge gemacht, Säge, Hammer, Bohrer, welche auch aus Stäbchen mit Erbsen dargestellt werden. Kurz, es wird alles bisher erlernte hier zu nützlicher Anwendung gebracht.

An zwei andern Nachmittagen von 2—4 Uhr wird eine Flickschule gehalten, worin nicht nur die größeren Schülerinnen, sondern auch andre Mädchen aus den Gemeindeschulen im Flicken, Stopfen, Nähen, Stricken unterwiesen werden. Ebenfalls aus einem Geschenk der Frau Kronprinzessin bekommt jedes Kind beim Beginn des Unterrichtes eine weiße Schürze um, welche die Kinder zwar genäht haben, aber am Schluß wieder abliefern müssen, und die Eigentum der Anstalt bleibt. Ebenso eine mit seinem Namen versehene leinene Tasche, worin seine Arbeit und Vorräte aufbewahrt werden, und die ebenfalls am Schluß abgeliefert wird. In der Zwischenstunde und am Schluß werden Turnbewegungen gemacht, um die Kinder nicht ununterbrochen beim Sitzen festzuhalten. Diese Schule ist sehr besucht; denn die Leute im Bezirk wissen den Segen zu schätzen, der ihren Töchtern durch die frühe Anleitung zu

selbstthätigem und fleißigem Instandhalten ihrer Sachen erwächst.

Aber den Kindern erwächst noch mehr Gutes aus den Einrichtungen der Anstalt.

Die Kindergärtnerinnen haben alle 14 Tage einen Waschunterricht, müssen unter gründlicher Anleitung einiger Komité-Damen im Erziehungshause einen Teil ihrer eignen Wäsche waschen und in der entsprechenden Zeit rollen und plätten. Daran dürfen sich immer einige Kinder der Elementarklassen beteiligen. Sie haben da ihre kleinen Waschgefäße, Plättbrett und Plätteisen und waschen ihre Taschentücher, Kragen, ihre eigne Puppenwäsche und die der Kinder im Kindergarten. Dabei müssen sie genau aufschreiben, was sie in die Wäsche bringen, und nachzählen, ob alles richtig ist, wenn sie fertig geplättet ist. Die Kinder aber, welche noch nicht schreiben können, haben ein kleines Buch gefaltet und genäht, worin die Formen der Wäsche ebenfalls gefaltet, ausgeschnitten und aufgeklebt sind, also Puppenhemdchen, Röckchen, Strümpfe u. s. f. Dann zählen sie die Anzahl der Stücke von jeder Art, die gewaschen werden sollen, und machen neben jede Form die gleiche Anzahl von Strichen. Nachdem die Wäsche fertig ist, zählen sie nach den Strichen wieder die Stücke und kontrollieren so, daß sie alles richtig zurück erhalten.

V.

Wir haben bisher nicht von der Bildungsanstalt der Kindergärtnerinnen gesprochen. Es ist aber wohl selbstverständlich, daß diejenigen, welche dazu bestimmt sind, nicht allein diesen Kindergarten, sondern auch andre in gleichem Sinne zu leiten, gerade diese Erziehungsweise nicht nur da, sondern auch in Familien auszuüben, auch in gleichem Sinne und Geiste unterrichtet werden, wie die Ausführung im Volkskindergarten ist. Sie werden im Pestalozzi-Fröbelschen Geiste gebildet, lernen die Geschichte und Werke beider Männer so weit kennen, als es notwendig ist, um ihnen ein richtiges Verständnis für ihre eigne Wirksamkeit zu geben, und so viel dies in der viel beschäftigten

Zeit ihres 1—2 Jahre dauernden Kursus möglich ist. Jedenfalls so viel, um sie später zu eignem, tieferem Studium der Meister zu befähigen und zu begeistern.

Selbstverständlich lernen sie auch außerdem Geschichte der Pädagogik, doch in engerem hauptsächlich deutschen Rahmen, und die Grundzüge derjenigen Erziehungsweisen, welche befruchtend auf ihren Geist, wie gemäß ihrem Ziele wirken sollen. Praktisch üben sie ihren Unterricht teils durch Hospitieren, teils durch wöchentliche Probelektionen im Volkskindergarten unter Aufsicht der Leiterin desselben, und jede solche Lektion wird dann im Institutsunterricht von den Mitschülerinnen besprochen und beurteilt, und selbstverständlich werden neue Lehren daran geknüpft.

Sie werden aber auch in unsre Klassiker eingeführt, lernen das Schöne überall erkennen und schätzen und nähren ihren Geist damit, um es dann auf die Welt der Kindheit zu übertragen. Mit der besten Litteratur für diese werden sie ebenfalls vertraut gemacht. Sie lernen Kindergeschichten erzählen und erfinden und arbeiten sie schriftlich aus; ebenso lernen sie Kinderlieder und Gedichte. Auch im Gesang haben sie vortrefflichen Unterricht, ebenso wie in der Theorie der Musik.

Daß sie in Naturlehre einen sehr gründlichen Unterricht bekommen, haben wir schon erwähnt, ebenso in Gesundheitspflege. Im Zeichnen werden sie vortrefflich gelehrt und machen alle die Zeichnungen und Schablonen für die Kinder mit. Auch die Methoden des ersten Elementarunterrichts lernen sie kennen. Auch in Gartenarbeit haben sie einen praktischen Kursus. Dagegen weicht ihr Unterricht von andern Kindergärtnerinnen-Instituten darin ab, daß sie nicht so umfangreiche Anwendung machen von den Fröbelschen Beschäftigungen; sie lernen sie gründlich kennen und ausführen, werden auch darauf hingeführt, selbst Neues zu erfinden, aber sie verwenden nicht so viel Zeit auf die Einzelheiten und gewinnen diese für größeren geistigen Inhalt und Befähigung zur Leitung der häuslichen praktischen Thätigkeit der Kinder.

In der Ausbildung der Kindergärtnerinnen wird Frau Schrader von mehren Damen des Komités unterstützt, die ver-

schiedene Unterrichtsgegenstände übernommen haben, auch von einigen von ihr ausgebildeten Kindergärtnerinnen, welche die praktischen Übungen leiten, von einer Zeichenlehrerin und einem Lehrer der Naturkunde.

In dem Erziehungshause sollen die Kindergärtnerinnen auch die Beschäftigungen in der Häuslichkeit und die Zubereitung derjenigen Speisen und Getränke lernen, welche sie in ihrem späteren Beruf nötig haben. Doch sind diese Dinge noch in der Einrichtung begriffen und entziehen sich vorläufig einem näheren Berichte. Dagegen müssen wir andrer Einrichtungen erwähnen, die in engem Zusammenhang mit dem Erziehungshause stehen.

Seit dem Jahre 1877 hat sich unter dem Protektorat der Frau Kronprinzessin der „Berliner Verein für häusliche Gesundheitspflege" gebildet, und innerhalb desselben wirken Lokal-Komités in verschiedenen Bezirken Berlins. Eins derselben, das sich zum größten Teil aus Komité-Mitgliedern des Volkserziehungsvereins der südwestlichen Friedrichstadt zusammensetzt, befindet sich ebenfalls in dem Erziehungshause Steinmetzstraße 16. Die Mitglieder desselben suchen die sie um Hülfe und Unterstützung Bittenden in ihren Familien auf, machen sie mit den einfachsten Prinzipien der Gesundheitspflege bekannt und lehren sie die Anwendung von frischer Luft, Reinlichkeit, Bädern und guter Ernährung kennen. Bedürftige und Kranke werden durch Lieferung von Stärkungsmitteln je nach Erfordernis unterstützt.

Zweimal wöchentlich hält ein Arzt in zwei Vormittagsstunden jedesmal eine Klinik für Frauen und Kinder. Damen sind dabei gegenwärtig, notieren die Vorschriften des Arztes und sorgen für deren richtige Ausführung.

Zu dem Zweck befindet sich ein Depot im Hause, dessen Verwaltung einer Dame übertragen ist. Darin sind sowohl Instrumente als alle nötigen Bedürfnisse für Kranke, auch Milchprober, Medikamente und Stärkungsmittel vorhanden. Hier befinden sich auch alle Vorräte, die für die Kinder aus den Gemeindeschulen bestimmt sind, welche unter Leitung von Lehrer und Lehrerinnen in die Ferien-Kolonieen geschickt werden.

In den Morgenstunden des Sonntags badet die Depot-

Verwalterin diejenigen Kinder, die sich zu dieser Zeit mit frischer Wäsche bei ihr einstellen, unentgeltlich. Nach dem Bade werden sie mit warmer Milch und Brot erquickt. Die Kinder erfreuen sich am Bade, und die Wartenden oder bereits Fertigen spielen fröhliche Spiele mit einander.

Es ist selbstverständlich, daß in erster Reihe den Kindern der Erziehungsanstalt diese Wohlthaten zu gute kommen. Skrophulöse schwächliche Kinder erhalten ihre Stärkungsmittel in den Vormittagen im Kindergarten oder in den Schulklassen; die Kindergärtnerinnen besuchen die Eltern und suchen ihren wohlthätigen belehrenden Einfluß in den Familien geltend zu machen. Von den Damen des Gesundheits-Komités aber werden dieselben Wohlthaten weiter in den Bezirk getragen, so weit die Kräfte des Vereins reichen, und von denselben wird manches arme Kind dem Volkskindergarten zugeführt. Auch die sonntäglichen Bäder kommen den Kindern dieser weiteren Kreise zu gute.

Endlich wird während des Winters alle 14 Tage in den Abendstunden entweder von dem behandelnden, oder von einem andern sich für die Zwecke des Vereins interessierenden Arzte ein populärer Vortrag über die häusliche Gesundheitspflege gehalten, zu dem sich die Eltern der Kinder der Erziehungsanstalt sowohl als diejenigen Eltern einfinden, die von den Damen des Gesundheits-Komités besucht werden, und wo ihnen bereitwillig alle Fragen beantwortet werden, die sie selbst in Beziehung auf Gesundheitspflege zu stellen haben. Erziehliche Vorträge, von den Damen des Volkserziehung-Komités gehalten, und Besprechungen nach denselben mit den Zuhörern, wechseln mit diesen gesundheitlichen Vorträgen ab und sollen die Intelligenz und Selbstthätigkeit der ärmeren Bevölkerung nach dieser Richtung hin wecken und pflegen.

Die Kindergärtnerinnen und Schülerinnen der Institute haben auch an diesen Vorträgen Teil.

VI.

Wir haben es versucht, die Erziehungsanstalt in ihren einzelnen Teilen und in ihrem Zusammenhang und Aufeinander-

wirken zu schildern und werden sehr glücklich sein, wenn es uns gelungen ist, dem Leser ein einigermaßen anschauliches Bild davon gegeben zu haben.

Wir wollen nur hinzufügen, daß in dem Kindergarten keine andre als im Institut gebildete Kindergärtnerin wirkt, in den Elementarklassen dagegen einige vom Staat geprüfte Lehrerinnen, welche sich indes mit dem Fröbelschen System vertraut gemacht haben. Das Lehrerinnen-Examen hat auch Fräulein Schepel gemacht, welche ebenfalls in den Elementarklassen unterrichtet.

Eine angesehene Schulvorsteherin im Südwesten Berlins hat eine Kindergärtnerin, welche die Vermittlungsklasse leitete, engagiert, um ihrer Schule einen Kindergarten vorzusetzen und später eine Vermittlungsklasse daran zu schließen. Der Kindergarten hat guten Fortgang.

Es ist auch im Werk, seitens des Vereins einen neuen Volkskindergarten nach denselben Prinzipien zu gründen.

Wir nehmen keinen Anstand, das Pestalozzi-Fröbel-haus des „Vereins für Volkserziehung in der südwestlichen Friedrichstadt" eine Musteranstalt im Pestalozzi-Fröbelschen Geiste zu nennen, welche den Geist der Familie in Kindergarten und Schule überträgt, und den Wunsch daran zu knüpfen, daß sich von hier aus eine Erneuerung des Fröbelschen Systems in Kindergarten, Schule und Familie vollziehe.

Allerorts, und auch von den bedeutendsten kindergärtnerischen Kreisen Amerikas werden Klagen laut über die jetzige Ausführung der Methode Fröbels in Kindergärten. Teils macht man denselben, wie bereits erwähnt, den Vorwurf des Mechanisierens, teils den, daß die Kinder zu weit geführt und ihre Nerven und Sehkraft überreizt werden.

Wie weit Fröbel selbst davon entfernt war, eine solche Auffassung seines Systems zu wünschen, und wie sehr er den Bestrebungen dieser Erziehungsanstalt zustimmen würde, das mögen seine eigenen Worte bezeugen.

In seinem „Plan zum ersten Kindergarten" schrieb er: „An die Erziehung und an die Erzieher, an die Eltern und Kinderpfleger der jetzigen Zeit ergeht die unerläßliche Forderung,

in die früheste Kinderthätigkeit, das erste Kinderthun, den frühe im Kinde sich regenden Bildungstrieb, den Trieb zur Frei- und Selbstthätigkeit zu erfassen, die früheste häusliche und Kinderbeschäftigung, den Trieb zur Selbstbelehrung durch Selbstschaffen, durch Selbstbeachten und Selbstprüfen pflegend und nährend festzuhalten."

In seiner „Menschenerziehung" heißt es: „Das Kind, der Mensch überhaupt soll kein andres Streben haben, als auf jeder Stufe das ganz zu sein, was die Stufe fordert. Dann wird jede folgende Stufe wie ein neuer Schuß aus einer gesunden Knospe hervorschießen, und er wird auch auf jeder folgenden Stufe bei gleichem Streben bis zur Vollendung wieder das werden, was diese Stufe fordert; denn nur die genügende Entwicklung des Menschen in und auf jeder vorhergehenden bewirkt, erzeugt eine vollendete Entwicklung jeder späteren Stufe."

An einer andern Stelle der „Menschenerziehung" wie folgt:

„Das Kind, der Mensch lernt und treibt jetzt des Ungestalteten und Gestaltlosen zu viel und vielerlei und der Arbeit zu wenig, obgleich das Lernen durch und bei der Arbeit, durch und aus dem Leben das über alles eindringlichere und faßlichere, sich lebendig fort entwickelndere ist. — Die jetzige häusliche wie die Schulerziehung führt die Kinder zur Körperträgheit und Werkfaulheit; unsägliche Menschenkraft bleibt dabei unentwickelt, unsägliche Menschenkraft geht verloren! Höchst heilsam wäre in der Schulerziehung gleich den bestehenden Unterrichtsstunden, die Einführung echter Arbeitsstunden, und dahin muß es auch kommen."

Er fährt fort: „Mit welch einem Reichtum, mit welch einer Fülle und Frische des innern und äußeren Lebens finden wir das richtig geleitete, recht gepflegte, wahrhaft behütete Kind in der letzten Zeit seiner Kinderjahre, beim Eintritt in das Knabenalter? Wo ist ein Gegenstand des späteren Mannesdenkens und Empfindens, Wissens und Könnens, welcher seine äußersten Saugwurzeln nicht bis in die Kinderjahre triebe, wo ein Gegenstand des künftigen Unterrichts, der künftigen Lehre, welcher nicht schon in der Kindheit keimte? Und dennoch haben

wir eine ganze Seite des Kinderlebens, des kaum reifenden, noch nicht ins Knabenalter eintretenden Kindes noch gar nicht beachtet, noch gar nicht berührt. Es ist die des Begleitens von Vater und Mutter, Bruder oder Schwester bei den häuslichen Geschäften, bei den Geschäften ihres Berufs.

Wie teilt zuerst der Knabe und das Mädchen dieses Alters so innig gern die Arbeiten des Vaters und der Mutter, nicht die spielenden und leichten, nein, nein, die anstrengenden, Kraft und Mühe erfordernden möchten sie mit den Eltern teilen.

Wer mag die jetzigen und künftigen Entwicklungen nachweisen, die aus diesem Teilen des elterlichen Geschäftes für das Kind hervorgehen, und noch mehr hervorgehen könnten, wenn Eltern und Umgebungen sie beachteten und später zum Unterricht und zur Lehre ihrer Kinder weiter benutzten!"

Er schildert dann, wie die Kinder der im Freien lebenden Berufsmänner, Gärtner, Förster, Fischer in die Natur, der Handwerker wie Tischler, Zimmermann, Böttcher, in die Einsicht in das Handwerk und die Handgeschicklichkeit eingeführt werden, weiter geht er zum Gewerbe in Fabrik- und Handelsstand über und sagt:

„Welch ein Reichtum von Kenntnissen läßt sich aus diesen verschiedenen Geschäften entwickeln! Lauter Einsichten und Erkenntnisse, welche das spätere Schul- und Unterrichtsleben den Kindern nur mit großen Kosten und Schwierigkeiten, oft gar nicht zu geben im stande ist. Dies die Folgen des benutzten und unbenutzten, des beachteten und unbeachteten Kindes-, des häuslichen und Familienlebens.

Das Kind, Euer Kind, Ihr Eltern, ahnet es auch so tief, so lebendig, so wahr; darum umgibt es auch Euch, wo Ihr auch bleibet, wohin Ihr auch gehet, bei allem, was Ihr nur treibet und thut. Weiset es nicht unfreundlich zurück, stoßet es nicht von Euch, seid nicht ungeduldig bei seinen Fragen und immer wiederkehrenden Fragen. Mit jedem hart abweisenden, zurückstoßenden Wort vernichtet Ihr eine Knospe, einen Trieb an seinem Lebensbaume. Aber beantwortet ihm auch durchs Wort nicht viel mehr, als es ohne Euer Wort sich nicht selbst

beurteilen könnte, sondern, sobald es Kraft und Erfahrung genug dazu hat, gebt ihm die Bedingungen, die Antwort aus dem Kreise seiner Einsicht sich selbst zu geben.

Die Kinder frühe zum Nachdenken zu führen, ist das Erste und Wichtigste der Kindererziehung.

Die Kinder frühe zur Arbeit und Thätigkeit anzuhalten, ist ebenso natürlich als selbstredend.

Darum Ihr Eltern, wollt Ihr später und zur gelegenen Zeit von Euren Kindern Hülfe, so nährt frühe in ihnen den Thätigkeits- und besonders in der jetzigen Kindeszeit den Arbeitstrieb, auch wenn es Euch einige Überwindung, einige Aufopferung kosten sollte. Viel, viel, ja hundertfältig, wie eine gute Frucht in gutem Boden wird es Euch später vergolten werden."

Wir könnten noch viel mehr Stellen aus Fröbels „Menschenerziehung" citieren; allein wir glauben, schon durch die obigen unsern Ausspruch begründet zu haben.

Sollte unsere Schilderung dazu beitragen, das Wirken der von uns bezeichneten Erziehungsanstalt in weiteren Kreisen, namentlich was so überaus wichtig ist, in Lehrerkreisen bekannt zu machen, und sollten einige Kindergärten sich veranlaßt fühlen, reformierend ähnliche Einrichtungen zu treffen, so würden wir uns in unserer Arbeit reich belohnt fühlen.

Schließen wir mit einem schon an andrer Stelle von uns citierten Wort Fröbels:

„Die kindlichen Spiele sind die Herzblätter des ganzen künftigen Lebens; denn der ganze Mensch entwickelt sich und zeigt sich in denselben in seinen feinsten Anlagen, in seinem innern Sinne. Das ganze künftige Leben des Menschen bis dahin, wo er seinen Fuß wieder aus demselben setzt, hat in diesem Lebenszeitraum seine Quelle, und ob dieses künftige Leben klar oder getrübt, sanft oder brausend, werkthätig oder werkfaul, dumpf hinbrütend oder klar schaffend, bildend oder zerstörend, Eintracht oder Zwietracht bringend sei. Sein künftiges Verhältnis zu Vater und Mutter, Familie und Geschwistern, zu der bürgerlichen Gesellschaft und den Menschen, zu Natur und Gott hängt, den eigentümlichen und natürlichen Anlagen des

Kindes gemäß, besonders von der Lebensweise desselben in diesem Alter ab; denn des Kindes Leben in sich, in und mit den Seinen, in und mit der Natur und Gott ruht hier noch ganz in einer Einheit. So weiß kaum das Kind in diesem Alter, ob ihm die Blumen lieber sind oder seine eigene Freude daran, oder die Freude, die es seiner Mutter, seinen Eltern macht, wenn es sie ihnen bringt, zeigt, oder die dunkle Ahnung des lieben Gebers.

Wer mag diese Freuden, an welchen dieses Alter so reich ist, zergliedern?" —

IV.

Einige Bemerkungen über weibliche Bildung und die Lehrerinnenfrage.

Es bleibt, nach Goethe, das größte Studium des Menschen immer der Mensch selber. Daher hat denn auch das Studium der weiblichen Natur die besten Köpfe beschäftigt, aber auch die widersprechendsten Urteile zu Tage gefördert. Dies zeugt von der Schwierigkeit der Sache und könnte vielleicht abhalten, derselben näher zu treten. Wenn wir dies nun dennoch wagen, so thun wir es nur aus Liebe zur Wahrheit — wie wir sie erkannt — und Gerechtigkeit. Unser Grundsatz dabei soll sein: Bei dem Suchen nach Wahrheit darf man nie von gewissen Prämissen ausgehen, auch sich nie um die Resultate kümmern. In diesem Geiste also zur Sache. —

Bei allen Völkern des Altertums und des Mittelalters spielten die Frauen eine untergeordnete Rolle. Die Griechen sollen sie sogar von dem Theater ausgeschlossen haben, und die katholische Kirche bestimmte in Übereinstimmung mit Paulus (Tim. I. 2, 12): Mulier taceat in ecclesia. Mit der Wissenschaft durfte sich das Weib, verschwindend wenig Beispiele ausgenommen, nicht beschäftigten; sie ist ihm ein versiegelter Brief geblieben.

Xenophon, der Zeitgenosse des Sokrates, des Perikles, des Platon belehrt uns in einer interessanten Abhandlung, das Hauswesen betitelt, über die Forderungen, die zu seiner Zeit an eine tüchtige Hausfrau gestellt wurden. Ein vernünftiger und erfahrener Mann unterrichtet seine junge, in allem unerfahrene, kindliche Frau. Das Ziel seiner Lektionen ist, seine Frau zu einer gediegenen Haushälterin auszubilden. Sie soll ihre Kinder an die guten Sitten der Väter gewöhnen, die Haushaltung besorgen, die Sklaven überwachen und die Ausgaben mit Sparsamkeit bestreiten. Xenophon spricht kein Wort vom Einführen der Frau in die Wissenschaft, kein Wort von einem Buche, das ihr in die Hand zu geben sei. — Besser stand es nicht mit den Frauen im alten Rom. Dies Volk geldgieriger Bauern, raubsüchtiger Soldaten, knickeriger Patrizier erblickte in der Frau nur die Haushälterin. Man schätzte an ihr besonders die Liebe zur Sparsamkeit, die Pünktlichkeit der Hausverwaltung, die Gewandtheit in der Verfertigung der Kleidungsstücke. Servavit donum, lanum facit: dies war das schönste Lob für die Matrone. Wenn Thukidides glaubte, die beste Frau sei diejenige, von welcher man am wenigsten spräche, so war Cato derselben Meinung. Nichts war zur Zeit der Republick von den römischen Sitten weiter entfernt, als eine gelehrte Frau. — Juvenal hält es für eine der abscheulichsten Verkehrtheiten für eine Frau, die Geistreiche zu spielen. Das Christentum änderte nichts in bezug auf die intellektuelle Bildung der Frau. Die ersten Apostel der Heilsbotschaft waren keine Gelehrten. Nicht gelehrte, nein, demütige, beschränkte Geister, Sklaven traten zuerst zur neuen Lehre über. Der Wert des wahren Christen lag in dem Herzen, nicht in dem Verstande. „Ein demütiger Christ ist besser denn ein hoher." Übrigens waren die Gelehrtenschulen in den Händen der Sophisten, der Heiden, der Feinde des Christentums. Auch die Kirche in ihrer Entwicklung entfernte sich wenig von dem Ideal der sancta simplicitas. Christus am Kreuze, wie man im Mittelalter sagte, wiegt alle Bücher auf. —

In dem Maße die Häresie die Umzäunung des Dogmas

durchbrach, in gleichem Maße wuchs das Mißtrauen der Christen gegen die Gelehrsamkeit. Denn die Heiden, zu sehr ergeben ihren Schriften und jener falschen Weisheit, welche dieselben enthielten, verstrickten sich gerade deshalb in das Gewebe ihrer Dialektik und bekämpften mit äußerster Erbitterung die schon siegreiche Religion. Wenn Hieronymus sich zu wiederholten Malen über die Erziehung der Jungfrauen ausspricht, so redet er nie von profanem Wissen; seine ganze Sorgfalt bewegt sich innerhalb des Kreises der kirchlichen Lehren. Auch Ambrosius kennt nichts anderes. Gleich den Alten überließen sie die Erziehung und Ausbildung des weiblichen Geschlechtes der Familie. Die gelehrten Frauen unter den Ottonen und die reizenden Prinzessinnen eines kleinen provençalischen Hofes, welche an die vier schönsten Höfe Europas Anmut, Seelenadel und Geistesblitz verpflanzten, ändern nichts an der Sache im großen und ganzen. Eine gelehrte Frau blieb immer ein seltenes Kabinetstück. Es fuhren die Männer fort, die Wissenschaft als eine ihrer Apanagen zu betrachten. Und während der Mann sich rühmte in diesem Falle, den ganzen Baum zu besitzen, so mußte das Weib sich mit der Frucht begnügen. Weibliche Bildung blieb zumeist oberflächlich, auf den Schein berechnet. Erst unsere alles zersetzende Neuzeit hat auch der Frau neue Bahnen eröffnet und weitere Ziele gesteckt und deshalb den Bildungskreis des weiblichen Geschlechtes bedeutend erweitert. Doch sind in dem gewaltigen Kampfe der Frauenemanzipation und der weiblichen Bildung die Meinungen noch sehr verschieden. Man weiß immer noch nicht bestimmt, was man aus diesem Geschlecht machen kann, machen soll. Daher ist denn dieser Schein in der Mädchenerziehung heute noch vielfach Mode, von allem ein bischen und im ganzen nicht viel. —

Daher nicht zum geringsten Teile die Oberflächlichkeit, Geschwätzigkeit, Launenhaftigkeit dieses Geschlechts. Dies wird auch nicht anders werden, so lange man noch von der außerordentlichen Verschiedenheit des Unterrichts bei Knaben und Mädchen spricht, so lange noch von dem besonders Sinnigen, Gemütvollen — das zu hegen und zu pflegen sei — in der Mädchenerziehung geschwatzt wird.

Mädchen sind noch strenger zu erziehen als Knaben, wenigstens konsequenter. Alles Süßliche ist vom Übel. Nur Kraft erzeugt Kraft und Wahrheit Wahrheit in jeder Menschennatur; also auch bei den Mädchen. Was soll aber aus einem Geschöpfe werden, das von Jugend auf mit Schmeicheleien und verlegenen Artigkeiten von jungen und alten Narren überhäuft wird?

Der Lügner glaubt zuletzt selbst oft wiederholte Unwahrheiten; wie viel eher muß dies bei dem Belogenen der Fall sein. So wird das Mädchen mit Notwendigkeit ein eitles, anspruchvolles, leicht reizbares, eigensinniges, eingebildetes, putzsüchtiges Wesen, das einigen als ein Gott, anderen als ein Übel erscheint. Daher denn auch die widersprechendsten Urteile unserer größten Männer über das Weib. —

Zuerst J. Kants hartes Urteil über die „Frauenzimmer". Er sagt: „Das weibliche Geschlecht ist das unrechtliche und ungerechte Geschlecht. Wenn das Weib die Rechtsordnung als solche respektiert, so thut sie dies nicht sowohl aus Rechtssinn, wie es bei dem Manne gleicher Bildungsstufe meistens der Fall ist, als vielmehr aus Pietät vor der Autorität der Satzung. Der Mangel an eigenem sittlichem Halt, vor allen Dingen der Mangel an Rechtssinn ist der wichtigste subjektive Grund gegen allen weiblichen Emanzipationsschwindel und insbesondere gegen die aktive Teilnahme des weiblichen Geschlechts am politischen Leben. —"

„Der Mangel an Rechtlichkeit und Gerechtigkeit macht das weibliche Geschlecht zu einem moralischen Parasiten des männlichen; erst die männliche autonome Sittlichkeit ist der Grundstock, an dem die weibliche sich entfalten kann. Auf der Grundlage der autonomen Vernunftmoral entfaltet nun aber das weibliche den Blätter- und Blütenschmuck seiner Gefühls- und Geschmacksmoral und eilt in diesen beiden dem Manne fast eben so viel vorauf, als es in der Vernunftmoral zurückbleibt." —

„Das vollendete Menschentum ist nicht auf Seite eines Geschlechts zu suchen; nur in der Vereinigung zweier Individuen verschiedenen Geschlechts wird eine zusammengehörige Totalität erzeugt." —

Sind die Bemerkungen Kants bezüglich des weiblichen Geschlechts auch nur einigermaßen zutreffend, so muß zur Ehre des Weibes gesagt werden, daß es in hundert Jahren große Fortschritte gemacht hat. Denn wenn Kant von der autonomen Sittlichkeit des Mannes spricht, so können sich seine Bemerkungen nur auf die gebildeten Stände beziehen, nur auf den Mann, der durch hohe Geisteskultur das Gute thut, weil es gut ist und zu der sittlichen Freiheit, d. i. zur Anerkennung als Notwendigkeit dessen, was geschieht oder geschehen soll, gelangt ist. Und in diesen Ständen sind unsere Weiber nicht mehr Kantianerinnen. Von Wichtigkeit für unser spezielles Thema ist der Schlußsatz, daß nur durch die Vereinigung zweier Individuen verschiedenen Geschlechts das vollendete Menschentum erzeugt wird. (Siehe J. Kant, herausg. von G. Hartenstein. Leipzig, 1838. 10,340 ff.) —

Schopenhauer, Parerga und Paralipomena von Dr. Jul. Frauenstädt II, 650 ff. sagt: „Je edler und vollkommener eine Sache ist, desto später und langsamer gelangt sie zur Reife. Der Mann erlangt die Reife seiner Vernunft und Geisteskräfte kaum vor dem 28. Jahre, das Weib mit dem 18. Aber es ist eine Vernunft darnach, eine gar knapp gemessene. Daher bleiben die Weiber ihr Leben lang Kinder, sehen immer nur das Nächste, kleben an der Gegenwart, nehmen den Schein der Dinge für die Sache und ziehen Kleinigkeiten den wichtigsten Angelegenheiten vor. In schwierigen Angelegenheiten, nach Weise der alten Germanen, auch Weiber zu Rate zu ziehen, ist keineswegs verwerflich: denn ihre Auffassungsweise der Dinge ist von der unsrigen ganz verschieden, und zwar besonders dadurch, daß sie gern den kürzesten Weg zum Ziele und überhaupt das nächst Liegende ins Auge fassen, über welches wir, eben weil es vor unserer Nase liegt, meistens weit hinwegsehen. Hierzu kommt, daß die Weiber entschieden nüchterner sind als wir, wodurch sie in den Dingen nicht mehr sehen, als wirklich da ist, während wir, wenn unsere Leidenschaften erregt sind, leicht das [illegible] handene vergrößern oder Imaginäres hinzufügen.“ „Die [illegible] hat das Weib zu seinem Schutz und Wehr mit der Verstell[illegible]

kunst ausgerüstet; diese ist fast so sehr dem dummen, als wie dem klugen Weibe eigen. Deshalb durchschauen sie fremde Verstellung so leicht, daß es nicht ratsam ist, ihnen gegenüber, es damit zu versuchen." —

Schopenhauer war bekanntlich nicht gut auf die Weiber zu sprechen. Auch seine Bemerkungen entbehren der Galle nicht. Doch ist für uns von Wichtigkeit, daß er ihnen zuspricht, sie wählten gern den kürzesten Weg zum Ziele, faßten das Zunächstliegende ins Auge, seien entschieden nüchterner als wir, durchschauten leicht fremde Verstellung und seien deshalb schwer zu täuschen: kostbare Eigenschaften für das Erziehungsgeschäft! —

Und nun zu den Poeten. Von denen wollen wir schweigen, die von sinnlicher Liebe berauscht, das weibliche Gemüt durch hündische Schmeicheleien verderbt haben. Für sie das Wort der Weisen von Gjändscha: „Schmutz auf ihr Haupt". Gehen wir zu den guten, zu den ehrlichen. Zuerst sei erinnert an Schillers sinniges Gedicht: Würde der Frauen. Den richtigen Gesichtspunkt für den Wert der Frauen bezeichnen die wenigen Worte Jonys: „Sans les femmes, le commencement de notre vie serait privé de secours, le milieu de plaisir, et la fin de consolation." Pathetischer läßt dies Byron Myrrha-Sardanapal Akt 1, Sc. 2 sagen:

The very first
Of human life must spring from woman's breast,
Your first smal words are taught you from her lips,
Your first tears quench'd by her, and your last sighs
Too often breathed out in a woman's hearing,
When men have shrunk from the ignoble care
Of watching the last hour of him who led them.

Dies der Gradmesser für den Wert des weiblichen Geschlechts, dessen Zweck, wie Kant übereinstimmend bemerkt, sei: „1. die Erhaltung der Art, 2. die Kultur der Gesellschaft und Verfeinerung derselben durch die Weiblichkeit." Und ähnlich auch Goethe, wenn er seinen Faust durch den Chor. myst. beschließen läßt:

Das Ewig-Weibliche
Zieht uns hinan.

Charakteristisch und von klassischer Schönheit ist eine Stelle in W. Irving — The Sketch Book. The Wife. — „As the vine which has long twined its graceful foliage about the oak etc.“ Ferner werden wir erinnert an das schöne Denkmal, das H. Heine seiner Mutter gesetzt, an die Waschfrau des Chamisso u. a. m.

Haben uns die Philosophen auf die Geistesanlagen des Weibes aufmerksam gemacht, so enthüllen uns die Poeten mehr das Herz, mehr die Tugenden desselben. Hier sehen wir Treue im kleinen, aufopfernde, hingebende Liebe, die alles trägt, alles duldet, alles hofft, Selbstentäußerung, Entsagung der Welt und was in der Welt ist, Zähigkeit, Geduld und Festigkeit in den widerwärtigen Stürmen des Lebens.

Zwanzig Männer verbunden ertrügen nicht diese Beschwerde,
Und sie sollen es nicht, doch sollen sie dankbar es einsehn.

Goethe, H. in D.

So hat die Natur das Weib reichlich ausgerüstet mit allen Tugenden, deren ein Erzieher bedarf, und dieses mit weiser Vorsicht. — In dem Schoße der Mutter ruht die Kultur des Menschengeschlechts. In ihrer Hand liegt die erste Erziehung. Wie sie das Uhrwerk des im Kinde erwachenden Menschengeistes in Gang gebracht hat, so wird es weiter gehen zeitlebens. Deshalb sind die ersten sechs Lebensjahre die bedeutsamsten in der Menschenerziehung. Dies erkannten alle wahrhaften Pädagogen. Pestalozzi legte den Elementarunterricht in die Hände Gertrudens.

Der Einfluß einer guten Mutter auf ihr Kind dauert das ganze Leben hindurch. Der Gedanke an sie hält den Jüngling vom Bösen ab und treibt den Mann zur That. Der Gedanke an die Mutter wird, wie Pestalozzi sagt, zum Gewissen des Kindes. — Es ist eine bekannte Thatsache: Alle großen Männer haben vorzügliche Mütter gehabt (Cornelia, Attia, Aurelia, Monika, Maria Theresia, Luise). Und so schicken die Frauen einem Jahrhundert nach dem andern unbekannt und unbelohnt die Pfeiler, die Sonnen, die Sturmvögel, die Nachtigallen der Zeit (J. Paul). Und so werden sie auch ferner im Dienste der Menschheit jene höheren Wesen erzeugen, welche wir Helden

nennen, und die gleich den Schnelläufern des Altertums, von denen Lucrez spricht, sich von Jahrhundert zu Jahrhundert die Fackel des Lichtes und der Wahrheit übergeben. —

Und auf der andern Seite. Woher kommt diese Roheit, diese Unehrlichkeit, dieser Hang zur Gemeinheit der untersten Volksklassen! Es fehlt den Armen das Mutterauge, an dem es sich erwärmen und beleben könnte. — Die Tugend ist nicht lehrbar. Das Wissen des siebenten Gebotes wird niemanden vom Stehlen abhalten, dessen Bildung nicht eine intensive, eine herzliche geworden ist. Und zur Vertiefung des Gemüts sind vorzugsweise die Frauen berufen. Einem Geschlecht aber, in dessen Händen so viel liegt, ihm muß die größte Sorgfalt zugewendet werden. Daher ist der Mädchenerziehung mindestens dieselbe Aufmerksamkeit zuzuwenden, wie derjenigen der Knaben. Es ist zu beklagen, daß dies vielen Familien nicht möglich ist. Während die Söhne des Militärexamen wegen die teueren höheren Schulen besuchen, müssen sich oft die Schwestern mit niedern begnügen. Das Geld für die Ausbildung der Knaben wird sich oft am Munde abgespart, während man die Mädchen nicht schnell genug der Schule entziehen kann. Beweis dafür die obersten Klassen 8klassiger Mädchenschulen, sie sind leer. Bedächte man doch, daß eine gebildete Mutter andere Kinder erzeugt und erzieht, als eine ungebildete. —

Aber nicht allein von der Familie, auch von der Behörde wird die Mädchenerziehung oft unterschätzt. Lehrer, die an Knabenschulen keine Disziplin halten können oder nicht genügende Leistungen erzielen, versetzt man an Mädchenschulen. Und anderseits versetzt man strenge und energische Lehrer von den Mädchenklassen an Knabenklassen, weil sie für jene nicht ganz geeignet seien. Dies zeugt von völliger Unkenntnis der weiblichen Natur. Bei der Mädchenerziehung ist vor allem ein energisches, konsequentes, scharf bestimmtes Handeln nötig, mindestens eben so nötig wie bei den Knaben. Scheinen Mädchen auch äußerlich lenksamer zu sein, so sind sie doch jederzeit bereit, durch List und Verstellung zu erreichen, was sich der Knabe lieber offen ertrotzen möchte. — Süßliche Schwätzer oder solche,

die sich bei der Klasse beliebt machen wollen, sind vom Übel. Sie werden zum Spielball und Gespötte der Klasse. Läßt sich nun gar jemand beikommen, die Mädchen oberer Klassen wie Damen zu behandeln, den Zuvorkommenden, Artigen ꝛc. ꝛc. zu spielen, so ist die ganze Klasse um die Erziehung d. h. um die Charakterbildung gebracht. Denn bald besteht dieselbe nicht mehr aus folgsamen, auf das Wort hörenden Schulkindern — und dies müssen sie bleiben, so lange sie der Anstalt angehören, sollten sie darüber zwanzig Jahre alt werden — sondern aus schnippischen, empfindlichen, gleich beleidigten und zum Weinen geneigten Ziergänschen. Wehe dem, der eine solche Klasse bildet, sein Wirken ist vom Übel. Denn dieses Gezierte, diese krankhafte Empfindlichkeit, diese innere Verlogenheit nehmen die Dämchen mit in die Familie, in die Ehe und verbittern sich und andern das Leben. Wie ein Faselhans Faselhänse erzieht, so kann auch nur ein Charakter Charaktere bilden. Und dies ist es, worauf es bei der Erziehung ankommt. Denn es ist nicht das Wissen, der Charakter ist es, der die Nationen hält, der sie rettet. — Auch Mädchen gegenüber darf man sich nichts vergeben, muß konsequent im Handeln, kurz und bestimmt in der Sprache, unerbittlich in den Forderungen und auferlegten Strafen sein. Denn sie sind listig, erspähen leicht unsere Schwächen und suchen sie zu ihrem Vorteil zu nutzen. Darum wachet, seid männlich und seid stark. Das ist das Gesunde, das Wahre, was die Tändeleien, das kindisch Süßliche überdauert und dem Lehrer die auf Achtung gegründete Liebe bis ins Alter hinein sichert. — Also: Die Erziehung der Knaben und Mädchen soll möglichst übereinstimmend sein! — Daher ist es mit Freuden zu begrüßen, daß gehobene Mädchenschulen auch Geometrie in den Lehrplan aufgenommen haben. Doch sollte man nicht bei der Berechnung von Flächen und Körpern stehen bleiben. Die Beweise aus der ebenen Geometrie könnten so gut von Mädchen, als von Knaben geführt werden. Denn daß man den Flächeninhalt seines Fußbodens berechnen kann, kommt erst in zweiter Linie in Betracht. Denken sollen die Kinder daran lernen, und wer in der Schule denkt, der denkt auch im

Leben. Gleiche Beachtung für Mädchenschulen verdiente die descriptive Naturwissenschaft. Wenig Objekte, aber diese allseitig, wissenschaftlich behandelt. Eine einzige Pflanze, von der Keimung bis zur Fruchtbildung beobachtet, die einzelnen Teile gezeichnet, über die verschiedenen Lebensphasen diskutiert zu haben, dies ist mehr wert, als oberflächliche Beschreibung und Nomenclatur vieler Objekte. Noch ist der Unterricht an Mädchenschulen viel zu viel für das Gedächtnis und die Phantasie, für den Schein berechnet. Der einzige Damm dagegen ist Gründlichkeit. Wenig, aber gut. — Noch einmal: Je näher die Erziehung der Mädchen derjenigen der Knaben kommt, desto besser ist sie; beides in geistiger und körperlicher Beziehung. Auch hier gilt nicht Grieche, nicht Jude, nicht Mann, nicht Weib: einen Menschen soll man bilden. Und all dies Gerede über vorherrschende Liebe des weiblichen Geschlechts zur Poesie, zur Geschichte 2c., über ihre hochgewölbten Dichterköpfe, ihre Phantasie und ihre Hinneigung zu Künstlern u. dgl. m., es sind blos einzelne Beobachtungen, die eben so gut von dem andern Geschlecht behauptet werden könnten. —

Wenn etwas Wahres an dem großen Unterschiede ist, so ist er im Produkt der Erziehung ad hoc, d. h. der Dressur. Noch heute ist die Mädchenerziehung in vielen Fällen eine Erziehung nach einem gewissen Punkte hin. Was glänzt, was man praktisch schnell verwerten kann, was einem beliebt, bewundert macht, das ist's, worauf es hier abgesehen ist; alles Goldschaum, eitler Flitter, womit das arme Ding behängt wird. Dies soll sein Köder werden, einen Schutzengel zu finden, unter dessen Fittigen es sich bergen kann. —

In der deutschen Litteratur ist es mehr Lektüre, sind es mehr die schönen Stellen, in den fremden Sprachen mehr die Konversation, in der Musik mehr närrische Spektakelstücke, auf die Gewicht gelegt wird; man kann damit in Gesellschaften, auf Bällen 2c. glänzen, die Schwärmerische, die Künstlerin spielen. Oberflächlichkeit, Eingebildetheit, Selbstüberschätzung, innere Verlogenheit müssen sich so des Gemüts des Mädchens bemächtigen. Warum schärft man nicht auch hier den Verstand, übt die

Ausdauer, zeigt die Geringfügigkeit des Wissens, wie bei den Knaben? Warum nicht häufig Aufsätze, Übersetzungen, schwierige Fingerübungen, Sonaten? —

Die Behauptung mancher Männer, es sei nichts Unerträglicheres im Umgang, als eine gelehrte Frau, ist nur in so fern wahr, als sich dieselbe auf jenes Halb- und Scheinwissen, auf jene arrogante Suffisance bezieht, die immer den Lehrton annimmt und doch den Barbaren in der Wissenschaft zugerechnet werden muß.

Jene Behauptung bezieht sich auf jene femmes savantes, die Molière in Philaminte, Armande und Belise mit so scharfer Feder gezeichnet hat. Aber zu gleicher Zeit hat uns der unvergleichliche französische Psychologe ein Weib charakterisiert, wie es sein soll: unterrichtet und doch bescheiden, in das Wissen getaucht und doch liebenswürdig. Zum Dolmetsch seiner Gedanken über die Erziehung der Frauen nach Molière Clitandre, einen Höfling von gutem Geschmack und der unversöhnliche Feind eines Vadius und Vrissotin. Hier die Stelle (1. Akt, 3. Sc.):

Je consens qu'une femme ait des clartés de tout:
Mais je ne lui veux point la passion choquante
De se rendre savante afin d'être savante;
Et j'aime que souvent, aux questions qu'on fait,
Elle sache ignorer les choses qu'elle sait:
De son étude enfin je veux qu'elle se cache;
Et qu'elle ait du savoir sans vouloir qu'on le sache,
Sans citer les auteurs, sans dire de grands mots
Et clouer de l'esprit à ses moindres propos. —

Molière ist, wie Cousin sagt, in allem und hier ganz besonders für das richtige Maß. Und dieses richtige Maß ist es, das wir unsere Töchter kennen, beachten, lieben, lehren müssen. —

Und nun zur Lehrerinnenfrage. Alles Neue muß Probe bestehen und ist der Kritik ausgesetzt. Die Anzahl der Kritiker ist groß; aber die Zahl ihrer Meinungen ist noch größer. Sie bewegen sich in der Skala von dem unduldsamen Puritaner, der gleich sämtliche Lehrerinnen zum Teufel jagen möchte, bis

herab zu dem toleranten Quäker; der auch die Knabenschulen mit Lehrerinnen besetzen möchte. Also hier heißt's aufgepaßt, damit man nicht in die Sackgasse gerät. —

Die geistige Befähigung für den Lehrberuf fehlt dem Weibe sicher nicht. Denn der auf das Naheliegende gerichtete Sinn, die scharfe Beobachtungsgabe, die Gewandtheit im mündlichen Ausdruck, die Nüchternheit des Urteils sind herrliche Lehrgaben. Doch die Charaktereigenschaften wie Launenhaftigkeit, Parteilichkeit, Mangel an Nachhaltigkeit u. dgl. m., sind diese wohl geeignet, eine Lehrerin zu empfehlen? Ist dem so, so sind dies Fehler der Erziehung und werden schwinden, wenn in oben angegebenem Geiste verfahren wird. — Der gegründetste Einwurf gegen die Lehrerinnen bleibt der, sie seien körperlich zu schwach für einen so anstrengenden Beruf. — Doch auch dieser Einwurf ist mindestens übertrieben. — Durch unsere sozialen Verhältnisse sind viele Mädchen gezwungen, ihre Zukunft durch Arbeit zu sichern. Daher der ungeheuere Zudrang zu einem Stande, der für die Frauenwürde der geeignetste scheint. Daher kommt es, daß die körperliche Konstitution vorerst nicht in Betracht kommt, und manches hektische, schwächliche Mädchen wird im zartesten Alter in einen Beruf gestellt, der es bald ins Grab stürzt. Man sagt dann, die Schule war schuld. Doch bleibt noch zu untersuchen, ob ein solches Mädchen ohne Schulhalten viel älter geworden wäre. — Vielleicht hätte es ein längeres Siechtum gehabt. Doch ist diesem Übel vorzubeugen. Bei der Anstellung sehe man mehr auf die Stärke der Knochen, als auf den hohen Grad des Certifikats. Vor dem zwanzigsten Lebensjahre sollte keine Lehrerin angestellt werden. Und bei einiger Aufmerksamkeit wird es nicht all zu schwer halten, die Wirkung der Schule auf die Gesundheit einer Lehrerin während einiger Probejahre zu erraten. Und wenn das männliche Geschlecht beim Eintritt in das Seminar und in manchen Städten bei seiner Anstellung ein Gesundheitsatteſt beibringen muß, warum die Lehrerin nicht auch? —

Aber die Disziplin in Klassen, die von Lehrerinnen geführt werden! Hierauf sei erwiedert: Lehrer, die eine gute Disziplin

zu halten vermögen, werden gerühmt: ein Beweis, daß ihrer nicht sehr viele sind. Und auch manche Lehrerinnen haben musterhafte Disziplin. Und für eine vollständige Disziplinlosigkeit ist die Leitung verantwortlich zu machen. — Doch glaube ich auch, daß die Klassendisziplin im allgemeinen bei Lehrerinnen geringer ist, als bei Lehrern; besonders macht sich dies in großen Städten bemerkbar. Suchen wir nach dem Grunde. An den Lehrerseminarien sind Übungsschulen, an denen die Seminaristen sich in Unterrichten üben. Von einem Seminarlehrer und mehreren Mitschülern wird der Unterrichtende in einer dazu wöchentlich angesetzten Stunde kritisiert. Fehler der Aussprache, Wiederholung der Antworten, falsche Fragestellung, die der Jugend eigentümliche Unruhe u. dgl. m. werden gerügt, gut Gemachtes zur Nachahmung empfohlen. Die Pensen der Probelektion sind schriftlich dem beaufsichtigenden Lehrer einzureichen. Häufig muß der Seminarist dem Unterricht älterer, tüchtiger Lehrer beiwohnen. Über dabei Erfahrenes muß Bericht erstattet werden. — So hat der Seminarist in allen Unterrichtsfächern des Elementarunterrichts praktische Anleitung erhalten und tritt doch einigermaßen vorbereitet in seinen Beruf. —

Einige, nicht verstandene Unterrichtsgrundsätze und die vitae der hervorragendsten Pädagogen, dies die Weisheit der Lehrerin für die praktische Ausübung ihres Berufes. Zuweilen mit dem siebzehnten Jahre tritt sie in eine Klasse schwatzhafter Mädchen, die sie mit dem besten Willen nicht zur Ruhe bringen kann und hauptsächlich deshalb, weil sie selbst keine Ruhe hat. Und darnach wird sie kritisiert. — Würde ihr wenigstens anfangs jemand täglich mit Rat und That zur Seite stehen, so würde manches nicht vorkommen. — Die Stadtlehrer hingegen haben zumeist ihre Lehr- und Wanderjahre auf dem Lande zugebracht, und vor dem 25. Lebensjahre kommt so leicht keiner in die Stadt. Welch ein Unterschied, sowohl in der Ausbildung, als auch in Alter und Erfahrung zwischen Lehrer und Lehrerin! Und nun noch eine Hauptsache. Solch eine unerfahrene, ratlose Lehrerin stellt man sofort in die unterste Klasse, als sei die Disziplin um so leichter, je jünger die Kinder sind. Das Unterricht-

in der Unterklasse ist am schwierigsten, und es sollte immer in der Hand des erfahrensten und tüchtigsten Lehrers liegen. Denn es ist wahrlich keine Kleinigkeit, Professor der Mathematik im Zahlenkreis von 1—10 zu sein und dabei die Unterrichtsgrundsätze der Klarheit, der Anschaulichkeit, der Neuheit, der Gründlichkeit nicht aus dem Auge zu verlieren, dabei guten Mut und Liebe zu den Kleinen zu bewahren, in der That, eine große eine schwierige Aufgabe. Kommt noch dazu der äußerst schwierige Schreiblesеunterricht, der umfassende didaktische und psychologische Kenntnisse erfordert. — Fast wir alle standen einmal vor einer solchen Klasse, und — wir machten es so gut, wir konnten. Ebenso geht es den Lehrerinnen. Und wenn es ihnen schlechter geht als uns, so ist ihre mangelhafte Schulung ꝛc. daran schuld. Doch behaupte ich noch einmal, der Unterricht in den untersten Klassen sollte nur in den Händen tüchtiger, sachkundiger Elementarlehrer liegen; denn hier ist der grundlegende Teil der Schule; junge, unerfahrene Kräfte verderben hier am meisten. Lehrerinnen sollten mehr in Oberklassen verwendet werden. —

Resultat: Es spricht nichts gegen die Verwendbarkeit von Lehrerinnen an öffentlichen Schulen. —

„Das vollendete Menschentum ist nicht auf Seite eines Geschlechts zu suchen." Sittsamkeit, Schamhaftigkeit in Worten und im Benehmen, Wohlanständigkeit, anmutiges Wesen sind Tugenden, die wir vor allem bei dem Weibe suchen und finden. Diese sind aber nur durch die Gewöhnung zu erwerben. Daher der Einfluß einer gebildeten Lehrerin auf die Haltung einer Klasse von großer Bedeutung. Es ist eine nicht zu leugnende Thatsache, daß Institute, an denen größtenteils Lehrerinnen unterrichten, Kinder erziehen, die höflicher, anmutiger in Bewegung und Gebärde, liebenswürdiger, mit einem Wort kultivierter sind, als die Mädchen höherer, öffentlichen Schulen. Es sollten an Mädchenschulen auch nur solche Lehrer angestellt werden, die sich die sogenannte Urbanität durch längeren Umgang mit Gebildeten angeeignet haben. — Es ist ein widerlicher Anblick bei einer Mädchenklasse, wenn stets einige dasitzen mit übereinandergeschlagenen Beinen, mit aufgestützten Ellenbogen,

oder fortwährend auf dem Platze hin- und herrücken. Ich weiß, daß solches bei Knaben auch widerwärtig ist; aber es ist es doppelt bei Mädchen. — Auch psychologisch ist die teilweise Erziehung des Weibes durch das Weib geboten. Eine Lehrerin kennt den Charakter ihres Geschlechts besser als wir; sie durchschaut in ihrer natürlichen Sagassität die Schülerin besser, als wir. Daher wird sie seltener hintergangen werden. — Während ein Knabe uns im allgemeinen sein Vergehen ohne Winkelzüge eingesteht und die verdiente Strafe dahinnimmt, sehen wir oft das Mädchen sich mit einem Gewebe von Lüge umgeben, das uns Männern zuweilen unmöglich macht, hinter die Wahrheit zu kommen. Einer Lehrerin gegenüber würde es die Sache schwerlich so weit treiben. —

Daher Resultat: Lehrerinnen sind nicht blos zulässig, sie sind sogar notwendig für die Mädchenerziehung; denn das vollendete Menschentum ist nicht auf Seite eines Geschlechts zu suchen. —

Und nun noch eins. Mit dem Besuchen einer höheren Schule und mit dem Durchmachen eines Seminars ist es nicht gethan. Und mit Nr. 1 im Zeugnis ist es auch nicht gethan. Der Lehrerstand erfordert eine stete, lebenslängliche Arbeit an sich selbst und in seinem Fache. Hier gibt es kein Auslernen, kein Fertigsein. Daher müssen die Seminar- und Universitätskenntnisse durch ernste Fortarbeit geklärt, erweitert und in sich abgerundet werden. Dies geschieht durch Fachstudien, durch Beobachten der Kinder während des Unterrichts, durch Lesen von Fachschriften, durch fleißiges Besuchen der Konferenzen. Das ist es aber, was bis jetzt den meisten Lehrerinnen noch fehlt. Während der Mann nach Absolvierung des vorgeschriebenen Studiengangs erst anfängt zu lernen, fängt die Lehrerin an zu vergessen. Nach der Schule füllen Handarbeit, Privatstunden, Unterhaltungslektüre ꝛc. die Zeit aus. Es sei daher den Lehrerinnen der Rat erteilt, in Vereinen zusammen zu treten und sich in Vorträgen, die Schulwissenschaften betreffend, anzuregen, fortzubilden. Auch glaube ich, daß, wie man Gesangvereine, die

beide Geschlechter umfassen, geschaffen hat, auch pädagogische Vereine gegründet werden könnten, an denen sich sowohl Lehrer, als Lehrerinnen beteiligen könnten. —

Frankfurt a./M. Nic. Partenheimer.

V.

Aus Anhalt.

Wir haben in diesen Blättern schon wiederholt der hohen Entwicklung des anhaltischen Schulwesens gedacht, welches nicht allein unserm Lande zur Ehre, sondern auch der Bewohnerschaft zum wahren Segen gereicht, insofern sie auch dem weniger Bemittelten Gelegenheit bietet, seinen Kindern ohne großen Kostenaufwand eine tüchtige Schulbildung zu verschaffen.

Wie sehr die Regierung des Landes bestrebt ist, den betretenen Weg weiter zu verfolgen, die Wohlthat guter, mustergiltiger und den Anforderungen der Gegenwart entsprechender Schuleinrichtungen immer weiter im Lande zu verbreiten und nicht allein durch immer größere Vervollkommnung der Unterrichtseinrichtungen und Lehrmittel die geistige Ausbildung der Schüler zu fördern, sondern auch durch Einrichtung ausreichender und zweckmäßiger Räumlichkeiten der körperlichen Entwicklung derselben fördernd zu Hülfe zu kommen, das beweist von neuem der dem Landtage vorliegende nächstjährige Schulbau-Etat, welcher mit einer Gesamtsumme von 1,054085 Mark neben den gewöhnlichen Unterhaltungsarbeiten und teilweisen Ausbauten und Ergänzungen bereits vorhandener Schulgebäude den Neubau von nicht weniger als 22 Schulhäusern in Aussicht nimmt und zwar meistenteils für Volksschulen auf dem Lande. Im Anschluß hieran ist dem Landtage vom Oberschulrat Rümelin eine Denkschrift zugegangen, in welcher ein Überblick über das in den letzten 10 Jahren auf dem Gebiete des Schulbauwesens bisher Geleistete und eine Andeutung dessen gegeben wird, was zur Erreichung der wünschenswerten Befriedigung aller

Bedürfnisse noch weiter zu thun übrig bleibt. Aus dieser interessanten Darstellung entnehmen wir, daß mit dem bisherigen Gesamtkosten-Aufwande von etwas über 5 Millionen Mark die Hauptarbeit zur Herstellung normaler und zeitgemäßer Schuleinrichtungen in Anhalt gethan ist und daß — auf die nächsten 5 Jahre verteilt — noch etwa 1,375,000 Mark aufzuwenden sein werden, um die gewünschte Vollständigkeit dieser Einrichtungen im ganzen Lande zu erreichen. Es hat die Lösung der gestellten Aufgabe dem Lande nicht unerhebliche Opfer auferlegt; allein die günstige Finanzlage hat dieselben nach keiner Seite hin drückend werden lassen und eine bessere und vorteilhaftere Verwendung der Staatsmittel, als für diesen Zweck, wird sich kaum denken lassen. Für die kommenden 5 Jahre wird nun bereits eine erhebliche Entlastung des Bauetats eintreten, und später wird es sich dann nur noch um die Erhaltung der Gebäude und hie und da um Ergänzungsbauten handeln, welche durch die Zunahme der Bevölkerung nötig werden; Anhalt wird dann aber im Besitz von Schuleinrichtungen sein, auf die es stolz sein kann und die es in dieser Beziehung den fortgeschrittensten Ländern an die Seite stellen; denn der hauptsächlichste Mißstand, unter welchem das anhaltische Volksschulwesen bis auf die neuste Zeit sehr zu leiden, und der ein unverkennbares Zurückbleiben der hiesigen Volksschulen hinter den Leistungen anderer Länder zur Folge gehabt hat, ist der Mangel an einer genügenden Anzahl von Lehrerstellen. Dieser große Übelstand ist aus dem früheren Bestreben, am Lehrerpersonal möglichst zu sparen, entsprungen und äußert seine nachteiligen Wirkungen teils an einer unzulässigen Überfüllung der Klassen, teils an der Beibehaltung des ungenügenden Halbtags-Unterrichts-Systems.

Während nach allgemein anerkannten pädagogischen Normen keinem Lehrer mehr als 60 bis höchstens 80 Schüler zugewiesen werden sollen — im Königreich Preußen und Sachsen ist die höchst zulässige Schülerzahl erst kürzlich auf 70 festgesetzt worden, und auch das Dessau-Köthensche [illegible] 22. April 1850 schreibt schon bereits vor, [illegible] Klasse

beide Geschlechter umfassen, geschaffen hat, auch pädagogische Vereine gegründet werden könnten, an denen sich sowohl Lehrer, als Lehrerinnen beteiligen könnten. —

Frankfurt a./M. Nic. Partenheimer.

V.

Aus Anhalt.

Wir haben in diesen Blättern schon wiederholt der hohen Entwicklung des anhaltischen Schulwesens gedacht, welches nicht allein unserm Lande zur Ehre, sondern auch der Bewohnerschaft zum wahren Segen gereicht, insofern sie auch dem weniger Bemittelten Gelegenheit bietet, seinen Kindern ohne großen Kostenaufwand eine tüchtige Schulbildung zu verschaffen.

Wie sehr die Regierung des Landes bestrebt ist, den betretenen Weg weiter zu verfolgen, die Wohlthat guter, mustergiltiger und den Anforderungen der Gegenwart entsprechender Schuleinrichtungen immer weiter im Lande zu verbreiten und nicht allein durch immer größere Vervollkommnung der Unterrichtseinrichtungen und Lehrmittel die geistige Ausbildung der Schüler zu fördern, sondern auch durch Einrichtung ausreichender und zweckmäßiger Räumlichkeiten der körperlichen Entwicklung derselben fördernd zu Hülfe zu kommen, das beweist von neuem der dem Landtage vorliegende nächstjährige Schulbau-Etat, welcher mit einer Gesamtsumme von 1,054085 Mark neben den gewöhnlichen Unterhaltungsarbeiten und teilweisen Ausbauten und Ergänzungen bereits vorhandener Schulgebäude den Neubau von nicht weniger als 22 Schulhäusern in Aussicht nimmt und zwar meistenteils für Volksschulen auf dem Lande. Im Anschluß hieran ist dem Landtage vom Oberschulrat Rümelin eine Denkschrift zugegangen, in welcher ein Überblick über das in den letzten 10 Jahren auf dem Gebiete des Schulbauwesens bisher Geleistete und eine Andeutung dessen gegeben wird, was zur Erreichung der wünschenswerten Befriedigung aller

Bedürfnisse noch weiter zu thun übrig bleibt. Aus dieser interessanten Darstellung entnehmen wir, daß mit dem bisherigen Gesamtkosten-Aufwande von etwas über 5 Millionen Mark die Hauptarbeit zur Herstellung normaler und zeitgemäßer Schuleinrichtungen in Anhalt gethan ist und daß — auf die nächsten 5 Jahre verteilt — noch etwa 1,375,000 Mark aufzuwenden sein werden, um die gewünschte Vollständigkeit dieser Einrichtungen im ganzen Lande zu erreichen. Es hat die Lösung der gestellten Aufgabe dem Lande nicht unerhebliche Opfer auferlegt; allein die günstige Finanzlage hat dieselben nach keiner Seite hin drückend werden lassen und eine bessere und vorteilhaftere Verwendung der Staatsmittel, als für diesen Zweck, wird sich kaum denken lassen. Für die kommenden 5 Jahre wird nun bereits eine erhebliche Entlastung des Bauetats eintreten, und später wird es sich dann nur noch um die Erhaltung der Gebäude und hie und da um Ergänzungsbauten handeln, welche durch die Zunahme der Bevölkerung nötig werden; Anhalt wird dann aber im Besitz von Schuleinrichtungen sein, auf die es stolz sein kann und die es in dieser Beziehung den fortgeschrittensten Ländern an die Seite stellen; denn der hauptsächlichste Mißstand, unter welchem das anhaltische Volksschulwesen bis auf die neuste Zeit sehr zu leiden, und der ein unverkennbares Zurückbleiben der hiesigen Volksschulen hinter den Leistungen anderer Länder zur Folge gehabt hat, ist der Mangel an einer genügenden Anzahl von Lehrerstellen. Dieser große Übelstand ist aus dem früheren Bestreben, am Lehrerpersonal möglichst zu sparen, entsprungen und äußert seine nachteiligen Wirkungen teils an einer unzulässigen Überfüllung der Klassen, teils an der Beibehaltung des ungenügenden Halbtags-Unterrichts-Systems.

Während nach allgemein anerkannten pädagogischen Normen keinem Lehrer mehr als 60 bis höchstens 80 Schüler zugewiesen werden sollen — im Königreich Preußen und Sachsen ist die höchst zulässige Schülerzahl erst kürzlich auf 70 festgesetzt worden, und auch das Dessau-Köthensche Schulgesetz vom 22. April 1850 schreibt schon bereits vor, daß in der Regel keine Klasse

der untern Volksschulen über 70 Schulkinder und in den oberen Stadtschulen nicht über 60 Schüler haben solle. Schreiber dieses hatte aber im Jahre 1850 als Bezirksschulinspektor des altanhaltischen Landesteils mit 41 Schulen eine solche Überfülle in manchen Schulen größerer Dörfer, daß eine große Anzahl buchstäblich auf dem Fußboden mit ihren Schiefertafeln ihr Lager aufgeschlagen hatten und die Zahl der Schüler bis nahe auf 200 stieg mit einem Lehrer. Es leuchtet aber ein, daß es dem Lehrer, wenn ihm eine solche Menge von Kindern anvertraut wird, nicht möglich ist, die Individualitäten gehörig zu unterscheiden und zu pflegen, wie andererseits eine so große Menge gleichzeitig zu unterrichtender Kinder die Beschränkung des Unterrichts auf das allernotwendigste: Religion, Lesen, Rechnen und Schreiben, zu einem unerläßlichen Gebote macht, und für die realistischen Fächer weder Zeit noch Füglichkeit gewährt.

Noch viel mehr unzulänglich erweist sich jedoch das System der Halbtagsschulen, bei welchem die Schüler in zwei vollständig getrennte und von einem Lehrer zu unterrichtende Klassen geteilt sind, so daß jede Klasse im Sommer 12 und im Winter 14 bis höchstens 16 Wochenstunden erhält und die beschränkte Unterrichtszeit in überwiegendem Maße der Religion und biblischen Geschichte gewidmet werden muß, für die vaterländische Geschichte und Naturkunde 2c. aber keine Stunde zu erübrigen ist. Die Halbtagsschule, welche in den übrigen deutschen Staaten längst als völlig ungenügend erkannt worden ist und nur noch ausnahmsweise als ein notwendiges Übel geduldet wird, bildete bis vor kurzem in sämtlichen Landgemeinden, so wie in den meisten kleinern Städten des vormals Dessau-Köthenschen Landesteils die einzige Art der Volksschule.

Das Bestreben der Schulverwaltung mußte also darauf gerichtet sein, beide Übelstände so bald als möglich zu beseitigen und die anhaltischen Volksschulen leistungsfähiger zu machen, beziehungsweise den Bedürfnissen mehr entsprechend einzurichten. Zunächst ward durch Verfügung vom 25. April 1874 die Verpflichtung der Volksschullehrer zur Erteilung von 32 Wochen-

stunden ausgesprochen und durch Beschränkung des Unterrichts in Religion und biblischer Geschichte auf zusammen 4 Stunden wöchentlich für die Realien so viel Zeit zu gewinnen, resp. ein solcher Lehrplan aufzustellen gesucht, wie er unter den obwaltenden mangelhaften Verhältnissen überhaupt möglich war.

Hieran konnte sich die Schulverwaltung jedoch selbstverständlich nicht genügen lassen, vielmehr war ein fester Plan für eine durchgreifende Reorganisation der Volksschulen aufzustellen und dessen Durchführung mit Energie anzustreben. Dabei erschien aber ein allmähliges besonnenes Vorgehen schon aus dem Grunde geboten, weil es bei der großen Ausdehnung der herrschenden Mißstände nicht bloß die Mittel des Landes weit überschritten haben würde, die erforderliche Vermehrung der Schullokale auf einmal zu bewirken, sondern weil auch die Schulverwaltung selbst bei der ausgedehntesten Heranziehung auswärtiger Kräfte die nötige große Anzahl geeigneter Lehrer nicht sofort zu beschaffen vermochte.

Deshalb ward mit der Reform der Schulen in den Städten, wo dieselbe leichter und dringlicher erschien, der Anfang gemacht. Hier waren zumeist nur Klassenräume und nicht zugleich Lehrerwohnungen zu beschaffen; andererseits sind die Elemente, welche eine bessere Ausbildung ihrer Kinder in den Realfächern mit Recht beanspruchen, hier ungleich reichlicher vertreten, als auf dem Lande. Überdies gestattete es die vorhandene große Anzahl der Schulkinder in den Städten neben der für solche Kinder, die sich auf Geldverdienst durch Arbeit angewiesen sehen, beizubehaltenden, jedoch durch Vermehrung der Unterrichtszeit — in der Vorstufe bis zu 24 Stunden wöchentlich — mehr zu fördernden Halbtagsschulen ganztägige gehobene Bürger-, resp. Mittelschulen mit einer genügenden Anzahl von Stufen (5 bis 8) zu errichten, welchen die Kinder bei erhöhtem Schulgelde zu einer weitergehenden Ausbildung anvertraut werden können. Derartige gehobene Schulen, welchen unter Beseitigung der geistlichen Schulaufsicht eigene Dirigenten (Rektoren) vorgesetzt und bei denen jeder unstatthaften Überfüllung der einzelnen Klassen vorgebeugt worden, sind unter gleichzeitiger Umgestaltung der daneben

bestehenden einfachen Volksschulen seit dem Jahre 1874 eine große Anzahl neu begründet worden in allen kleinen Städten, Marktflecken und großen Dörfern.

Durch diese Reorganisation zahlreicher städtischer Schulen war die Errichtung einer großen Zahl von neuen Lehrerstellen bedingt; während noch in den Jahren 1872 und 1873 nur je 4 neue Lehrerstellen begründet wurden, erfolgte im Jahre 1874 die Creirung von 8, im Jahre 1875 und 1876 von je 16 und 1877 von 14 neuen Stellen im Bereiche des Volksschulwesens.

Auf dem Lande ist, wie bereits angedeutet, die Abhülfe schwieriger, weil dort für die heranzuziehenden neuen Lehrkräfte ausnahmslos zugleich neue Dienstwohnungen beschafft werden müssen, und es hat betreffs der Landschulen daher bis jetzt verhältnismäßig weniger geschehen können, zumal, da man sich genötigt sah, an erster Stelle auf den Ersatz der in beträchtlicher Anzahl vorhandenen baufälligen, ungesundenen oder sonst völlig ungeeigneten Schulhäuser durch neue zweckmäßige Gebäude Bedacht zu nehmen.

Nachdem höheren Orts die Genehmigung dazu erteilt ist, daß auch schon vor dem Erlasse eines neuen Unterrichtsgesetzes mit der allseitigen Einführung eines ganztägigen oder doch mehr als halbtägigen Unterrichts vorgegangen werden darf, hat sich die Schulverwaltung die thunlichste Beseitigung der ungenügenden Halbtagsschule zur besondern Aufgabe gemacht und gedenkt hierbei nach folgendem Plane vorzugehen.

Diejenigen ländlichen Halbtagsschulen, welche weniger als 50 bis höchstens 60 Kinder und dabei genügend große Klassenlokale haben, um alle Schulkinder gleichzeitig zu versammeln, sollen ohne Aufschub unter Erlaß der nötigen Bestimmungen, für eine zweckmäßige Betreibung des Abteilungs-Unterrichts aus zweiklassigen in einklassige Schulen umgewandelt werden. Dieses Einklassen-System besteht im früher bernburgischen Landesteile schon längst und hat sich daselbst für kleinere Schulen auch sehr gut bewährt. Dasselbe fordert jedoch von dem Lehrer eine so intensive Arbeit, daß derselbe eine größere Schülerzahl nicht zu

unterrichten vermag. Aus diesem Grunde werden leider diejenigen halbtägigen Landschulen, deren Schülerzahl sich zwischen 50 resp. 60 bis zu 100 bewegt, vorläufig noch in ihrer bisherigen Gestalt belassen werden müssen.

Dagegen erscheint bei den vielen Schulen, deren Schülerzahl mehr als 100, ja bis zu 160 beträgt, eine schleunigste Abhülfe durch Anstellung zweiter Lehrer unbedingt geboten und sollen hier nicht 2 Schulen mit 4 Klassen, wobei der Halbtags-Unterricht fortbestehen müßte, sondern Schulen mit 3 Klassen gebildet werden, die alsdann einen vermehrten Unterricht — auf der Oberstufe etwa 24 Stunden wöchentlich — erhalten. Diese Verfassung, welche auch den schon bestehenden vierklassigen und zweiklassigen Schulen mit zwei Lehrern gegeben werden soll, wenn es die Raum- und Frequenz-Verhältnisse empfehlen resp. gestatten, besteht schon jetzt in einigen größern Landschulen. (7)

An den einklassigen sowohl als an den dreiklassigen Landschulen können für die Realien reichlichere Stunden ausgeworfen und besondere Leitfäden eingeführt werden. Nicht minder soll, die Befähigung der Lehrer vorausgesetzt, der Zeichenunterricht daselbst Platz greifen, für welchen die Halbtagsschule schlechterdings keine Zeit übrig hat.

Unter Zugrundelegung dieser Gesichtspunkte resp. Bestrebungen ist das Bedürfnis der Volksschulen an neuen Lehrerstellen für die nächsten 5 bis 6 Jahre in der tabellarischen Nachweisung veranschlagt worden und hat sich die Schulverwaltung dabei geflissentlich auf das Notwendigste beschränkt: nur die schreiendsten Mißstände wünscht dieselbe nach Ablauf der 6 Jahre beseitigt zu sehen. Aber das Arbeitsfeld ist ungeachtet der mannigfachen Besserungen, welche in den letzten Jahren ausgeführt worden sind, immer noch ein sehr weites und reiches. Schon die allgemeine statistische Durchschnittszahl ist eine ungünstige, denn es kommen bei 462 Volksschullehrern auf jede Lehrerstelle über 75 Schüler; weit übler stellt sich jedoch das Verhältnis in den verschiedenen Kreisen. Während die 52 Landschulen des Zerbster Kreises durchschnittlich nur von 48 Kindern besucht werden, kommen im Köthener und Ballenstedt-

bestehenden einfachen Volksschulen seit dem Jahre 1874 ein
große Anzahl neu begründet worden in allen kleinen Städte
Marktflecken und großen Dörfern.

Durch diese Reorganisation zahlreicher städtischer Schul
war die Errichtung einer großen Zahl von neuen Lehrerstell
bedingt; während noch in den Jahren 1872 und 1873 nur
4 neue Lehrerstellen begründet wurden, erfolgte im Jahre 18
die Creirung von 8, im Jahre 1875 und 1876 von je
und 1877 von 14 neuen Stellen im Bereiche des Volksscl
wesens.

Auf dem Lande ist, wie bereits angedeutet, die Abh
schwieriger, weil dort für die heranzuziehenden neuen Lehrk
ausnahmslos zugleich neue Dienstwohnungen beschafft we
müssen, und es hat betreffs der Landschulen daher bis jetzt
hältnismäßig weniger geschehen können, zumal, da man
genötigt sah, an erster Stelle auf den Ersatz der in beträchtl
Anzahl vorhandenen baufälligen, ungesundenen oder sonst
ungeeigneten Schulhäuser durch neue zweckmäßige Gebäude
dacht zu nehmen.

Nachdem höheren Orts die Genehmigung dazu ertei
daß auch schon vor dem Erlasse eines neuen Unterrichtsg
mit der allseitigen Einführung eines ganztägigen oder doch
als halbtägigen Unterrichts vorgegangen werden darf, h
die Schulverwaltung die thunlichste Beseitigung der ungenü
Halbtagsschule zur besondern Aufgabe gemacht und geden
bei nach folgendem Plane vorzugehen.

Diejenigen ländlichen Halbtagsschulen, welche weni
50 bis höchstens 60 Kinder und dabei genügend große
lokale haben, um alle Schulkinder gleichzeitig zu vers
sollen ohne Aufschub unter Erlaß der nötigen Bestim
für eine zweckmäßige Betreibung des Abteilungs-Unterri
zweiklassigen in einklassige Schulen umgewandelt werden.
Einklassen-System besteht im früher bernburgischen La
schon längst und hat sich daselbst für kleinere Schulen
gut bewährt. Dasselbe fordert jedoch von dem Lehre
intensive Arbeit, daß derselbe eine größere Schülerzahl

gethan werden, daß die Schulverwaltung bestrebt ist, nicht bloß den Schulen eine bessere Organisation zu geben, sondern auch für die also gehobenen Schulen gehörig vorgebildete Lehrer zu beschaffen. Während zur Verbesserung des Betriebes der Realien und des Zeichnens in der Volksschule, beziehungsweise zur Ausstattung der jungen Leute mit den nötigen Kenntnissen an das Landesseminar neue tüchtige Lehrer für Mathematik, Naturwissenschaften und Zeichnen herangezogen wurden, ist gleichzeitig durch Forderung der Mittelschullehrer-Prüfung für die Lehrer an gehobenen Schulen und der Rektorats-Prüfung für die Dirigenten, ferner durch Einführung einer Lehrerinnen-Prüfung, sowie durch höhere Anforderungen an die zu prüfenden Arbeitslehrerinnen, endlich durch die vorschriftsmäßige Ausbildung von Turnlehrerinnen dafür Sorge getragen worden, daß das Lehrerpersonal immer mehr gehoben werde und den gesteigerten Anforderungen der Gegenwart in jeder Beziehung gewachsen sei. — Dies ist bereits geschehen.

Das neue Landesseminar gewährt den nötigen Raum zur Aufnahme von 150 Zöglingen und enthält sämtliche als wünschenswert erkannte Einrichtungen für die in einem fünfjährigen Kursus zu bewirkende Ausbildung tüchtiger Volksschullehrer, so daß in dieser Hinsicht allen billigen Wünschen vollständig Rechnung getragen ist und mit Zuversicht zu erwarten steht, daß dem hervorgetretenen Mangel an geeigneten Lehrkräften für die Zukunft abgeholfen sein werde, zumal da es bei den in Anhalt gewährten sehr reichlichen Unterstützungen — wie in keinem andern Lande in ganz Deutschland — an Präparanden wie Seminaristen nicht leicht an Bewerbern um die Aufnahme ins Seminar fehlen wird. In diesem Jahre haben sich so viele Aspiranten zur Aufnahme angemeldet, daß ein großer Teil derselben nicht aufgenommen werden konnte.

Mit Beginn des vorigen Sommerhalbjahres ist auch dem Turnunterricht eine größere Aufmerksamkeit zugewandt, in den Städten war er bisher schon ein ganz befriedigender; jetzt ist auch in denjenigen Landschulen, die mehr als halbtägigen Unterricht haben, also insbesondere in den auf Grund der

Bestimmungen vom 1. Mai 1879 organisierten dreiklassigen Schulen den Turnunterricht unter die Lehrgegenstände des Sommerhalbjahres aufzunehmen. Dieser Unterricht, der eben so die Freiübungen, als die wichtigen Geräteübungen in planmäßiger Folge umfassen soll, ist dem am meisten hierzu geeigneten Lehrer zu überreichen, und zwar, weil demselben nach Maßgabe der Bestimmungen vom 1. Mai 1879 während des Sommers einige andere Stunden abgenommen werden können, innerhalb der Pflichtzahl von 32 Stunden. Die Turnstunden sind nachmittags, oder wo landwirtschaftliche Interessen dies nicht empfehlen, unmittelbar im Anschluß an den von 6—10 Uhr währenden Vormittags-Unterricht der Oberklasse zu erteilen. Wo die Frequenz es irgend erlaubt, sollen dabei die Knaben der Mittelstufe zu denjenigen der Oberstufe hinzutreten.

Die Kreis- und Lokal-Schulinspektoren werden mit der Ausführung der gegenwärtigen Verfügung beauftragt. Einem Berichte hierüber, der auch die Bezeichnung des Turnlehrers, so wie die modifizierten Sommerstundenpläne enthalten soll, sieht die Herzogliche Regierung Seitens der beteiligten Lokal-Schulinspektoren entgegen.

Das Institut der Fortbildungsschulen ist noch neu und es werden noch mancherlei Anordnungen und Einrichtungen zu treffen sein, bevor die in derselben erzielten Resultate dem für sie von allen Seiten, von der Gemeinde, den Prinzipalen, den Schülern und Lehrern dargebrachten Opfer zu entsprechen vermögen. In Anhalt besteht in Städten und größern Dörfern seit 2 Jahren während des Winterhalbjahres eine Fortbildungsschule für Handwerkslehrlinge. Im diesjährigen Kursus, welcher am 24. April mit einer öffentlichen Prüfung seinen Abschluß fand, wurde der Unterricht fast von allen Schülern ganz regelmäßig besucht. Es wurden auf dem Lande wöchentlich 8 Unterrichtsstunden erteilt, und die öffentliche Prüfung zeigte, daß bei treuer Benutzung der Zeit sehr wohl ein befriedigendes Resultat zu erzielen sei. Die ausgelegten Zeichnungen fanden allgemeine und allseitige Anerkennung. Möge diese Anerkennung dazu beitragen, daß insbesondere die Lehrmeister sich den Wert

und die Wichtigkeit einer Fortbildungsschule einmal klar machen. Möchten aber auch andere einflußreiche Herren, namentlich solche, von denen man mit Recht ein allgemeines Interesse erwarten dürfte, an ihrem Teile dazu beitragen, daß uns die Fortbildungsschule erhalten bleibt.

Die IX. Generalversammlung des anhaltischen Lehrervereins fand am 29. und 30. September v. J. in Zerbst statt. Die Hauptversammlung wurde auch diesmal wieder durch die Anwesenheit des Oberschulrats Rümelin aus Dessau, des Vertreters der Herzoglichen Regierung, ausgezeichnet. Derselbe gedenkt, daß er schon seit Jahren diesen Versammlungen beigewohnt und daß bei der großen Zunahme der Bevölkerung weit über 100 neue Lehrerstellen besetzt sind. Darauf weist der Redner auf die Organisation der Schulen und auf die Erweiterung des Unterrichtsplanes hin und schließt mit dem Wunsche, daß der Verein und die Lehrerschaft durch die Versammlung neue Nahrung und Stärkung finden möge. Nach dem vorjährigen Berichte zählte der anhaltische Verein in 31 Zweigvereinen 485 Mitglieder; im diesjährigen besteht derselbe aus 32 Zweigvereinen mit 495 Mitgliedern.

In dem verflossenen Vereinsjahre sind im ganzen 252 Versammlungen abgehalten worden, 9 weniger als im vorhergehenden Jahre, in 18 Vereinen ist der Besuch sehr regelmäßig gewesen und ist mit regem Interesse gearbeitet worden. Die in den Zweigvereinen besprochenen 182 Themen (2 mehr als im vorigen Jahre) sind sehr praktischer Natur. Ein pädagogischer Lesezirkel ist in 22 Zweigvereinen eingerichtet.

Der erste Redner hielt seinen interessanten Vortrag über Schillers Wort: Der Künstler ist zwar der Sohn seiner Zeit, aber schlimm für ihn, wenn er zugleich ihr Zögling oder gar noch ihr Günstling ist — auf den Lehrer angewandt, beziehungsweise gewürdigt. — Hierauf sprach der 2. Redner über „Erziehung zum Patriotismus durch die Schule" und hält die Persönlichkeit des Lehrers, den Unterricht in Religion und Geschichte so wie die Schulfeier nationaler Erinnerungstage für die vorzüglichsten Faktoren bei der Erziehung zum Patriotismus.

Der 3. Redner sprach über das Thema: „Ideen-Association im Dienste des Unterrichts". Auch dieser Vortrag fand allgemeinen Beifall und hätte wohl Gelegenheit zur Debatte gegeben, wenn es die vorgerückte Zeit erlaubt hätte.

Am 2. Tage erhielt noch ein Lehrer das Wort zu seinem Vortrage: „Sind öffentliche Examina der Volksschule not und nütze?" Diesem Vortrage, der sich durch blumen- und bilderreiche Sprache auszeichnete, lagen folgende Thesen zu Grunde: 1. Öffentliche Schulprüfungen befördern den Lerneifer der Jugend und spornen die Ehrliebe an; 2. sie geben den Zöglingen Anleitung, die eigene Kraft jetzt und in Zukunft in rechter Weise zur Geltung zu bringen; 3. sie schaffen den Angehörigen ein zutreffendes Urteil über Wert und Leistung der Ihrigen; 4. sie erschließen manchem Kinde einen freundlicheren Lebensweg; 5. sie fördern zum Vergleich von sonst und jetzt und lassen den Fortschritt zum Bessern erkennen; 6. doch müssen sie in Erscheinung und Wesen wahr und rein sein. Gegen diese Thesen wenden sich im allgemeinen mehrere Zerbster Lehrer; sie sind nicht gegen die öffentlichen Examina, wohl aber gegen die meisten der hier angeführten Thesen. Die anwesenden Lehrer einigen sich endlich in dem Vorschlage: Der anhaltische Lehrerverein wolle sich in den Zweigvereinen mit der Frage beschäftigen, welche Art der Schulprüfungen ist die beste. — Aus der Examenwoche. Wer sich, wie Zusender dieses in der günstigen Lage befand, den Prüfungen der verschiedenen Anstalten in Cöthen beizuwohnen, konnte wieder einmal sehen, mit welchem Fleiß und welcher Ausdauer, mit welchem Geschick und welch' pädagogischer Weisheit fast alle Lehrer und Lehrerinnen gearbeitet haben. Die öffentlichen Examina haben immer noch viele Freunde und zwar nicht nur unter den Eltern der Schüler, sondern auch unter den Lehrern, denn man kann ja durch dieselben auf die bequemste Weise den ganzen Unterrichtsbetrieb der Anstalt kennen lernen und wird sich keinen Sand in die Augen streuen lassen, hat man nur sonst einen klaren und ruhigen Blick, wozu man ja weder selbst Lehrer noch akademisch gebildet zu sein braucht. Doch das „Sand in die Augen streuen lassen", hat man gar

nicht zu fürchten, denn man weiß ja so halbwegs, wie sehr viel jetzt von Knaben und Mädchen, wie viel in allen Anstalten, vom Gymnasium bis hinunter zu der Volksschule verlangt wird, und wie die wenige Vorbereitung zum Examentage kaum solche glänzenden Leistungen, wie wir sie gesehen haben, zustande bringen kann, wenn der Stoff nicht vernunftgemäß besprochen und gehörig geübt worden ist u. s. w — überlassen wir nur die technischen Ausdrücke unsern Herren Schullehrern —, kurz, wenn er nicht in Fleisch und Blut übergegangen ist. Wir begnügen uns von dem Gesehenen das hervorzuheben, was unser besonderes Interesse und, wie wir wahrnehmen konnten, die Teilnahme unserer nächsten Umgebung erregte. Denken wir zunächst an das Examen der Volksschule. Die Zeiten sind ja, Gott sei Dank, vorüber, wo an dieser Schule, unserer früheren Armen- oder Freischule aller Unterricht außer Religion, Schreiben und Rechnen an das Lesebuch angeknüpft werden mußte, wo sogar in den obersten Klassen der Religionsunterricht von Seminaristen oder kaum dem Seminar entwachsenen jungen Lehrern gegeben werden mußte, da die Schule trotz der 1000 und mehr Kinder kaum 3 etatisierte Lehrerstellen aufzuweisen hatte. Jetzt wird auch hier der Religionsunterricht in würdigster Weise erteilt, jetzt werden auch Naturwissenschaften und Mathematik, natürlich in den gewiesenen Grenzen betrieben. In der Mädchenbürgerschule zog uns die Haushaltungskunde besonders an, aber ein Urteil über diesen neuen Unterrichtszweig glauben wir uns erst im nächsten Jahre verschaffen zu können. Die Mittelschule für Knaben, die weit eher, als sie dazu erhoben wurde, den Charakter einer Mittelschule hatte, gewöhnte uns längst daran, nur Gutes zu erwarten, und doch sind wir in diesem Jahre überrascht von der Fertigkeit, mit welcher die Knaben selbst schwierigere Sachen in etwas längerer Rede darzulegen verstanden. Wir dürfen jedoch uns nicht verhehlen, daß es uns ab und zu, beispielsweise im Zeichnen und in der Chemie vorgekommen, als wenn zu viel verlangt würde. Es sind an der Schule zwei Lehrer, die sich geistig wie körperlich, förmlich aufreiben und denen daher das Goethesche Wort von der Selbst-

beschränkung, die den Meister macht, gar nicht genug vorgepredigt werden kann. — Kommen wir nun auf das Examen der Seminar-Übungsschule. Das Publikum war ein überaus zahlreiches, und widmete von Anfang bis zum Schluß allen Lektionen die ungeteilteste Aufmerksamkeit. Der Geist in dieser Schule muß ein guter und gesunder sein, zum Experimentieren mit den Kindern oder zur Dressur derselben scheint denn doch dem Dirigenten des Seminars und dem Hauptlehrer der Übungsschule die Zeit zu kostbar und der Beruf zu heilig zu sein. Wenn die Seminaristen uns wie schon einigermaßen fertige Lehrer vorkamen, und die Leistungen in mehreren Disziplinen über das Niveau der gewöhnlichen Volksschule sich erhoben, so schreiben wir das, abgesehen von der Lehrgeschicklichkeit der ältern Lehrer und der strengen Einheitlichkeit des Unterrichts, der geringen Schülerzahl und den zahlreichen und schönen Lehrmitteln des Landesseminars zu. Im Rechnen gefielen uns die schnellen und sichern Antworten, in den „Nadelarbeiten" die korrekte Fragestellung der Lehrerin und ihr Verständnis für die Bedürfnisse der kleinbürgerlichen Familie, in der Naturlehre die Anwendung auf das praktische Leben, im Gesange die Frische und der Gesangston wie die Aussprache, im Turnen das Liebliche der Mädchen und das Feste der Knaben, namentlich auch das Streben der jungen Lehrer, keinen Augenblick ungenutzt vorüber zu lassen und doch Zeit zur Erholung zu gönnen. Alles in allem behagte uns die Bestimmtheit im Auftreten von Lehrern und Schülern der Anstalt und das laute und relativ lautreine Sprechen von Knaben wie Mädchen. Diese Bestimmtheit im Auftreten, so wie das Ausnutzen der Zeit möchte vielleicht gerade im Erteilen des Turnunterrichts recht am Platze sein. Die Turnlehrerin der Mädchenschulen, welche uns alle Stufen des Mädchenunterrichts in wohlgeordneter und übersichtlicher Weise vorzuführen versuchte, zeigte uns den redlichsten Eifer und die innigste Hingabe an die Sache und wird, wenn sie fortfährt, durch Knappheit in Befehlen, durch unnachsichtliches Fordern des durch nacktes Kommando Angesagten, durch Anwendung aller Geräte ihrer schönen Halle, durch Verbindung des

Gesanges mit dem Turnen, durch größere Hervorhebung der erziehlichen Momente des gymnastischen Unterrichts, ihre Lehrthätigkeit mehr und mehr auszubilden, bald alle Eltern und Schulfreunde für die weibliche Turnerkunst gewinnen. Schon jetzt hinterläßt sie ja den Eindruck der Tüchtigkeit (der Kastagnettenschritt schien uns beinahe mustergiltig zu sein), wir denken jedoch, sie wird noch weiter streben. Bei unserm Ludwigsgymnasium waren die bündigen Antworten der Schüler sehr lobenswert, erquicklich der ruhige Fortgang der Lektion, und wer nicht schon vorher überzeugt war von dem Grundsatz, daß in der Sexta des Gymnasiums von Rechtswegen ein seminaristisch gebildeter Lehrer den guten Grund zum fremdsprachlichen Unterricht zu legen habe, dem führte es dieses Examen zu Gemüte, daß man gerade mit diesem Lehrer keinen Fehlgriff gethan hat. Die andern Klassen des Gymnasiums, so viel sie sprachlich beschäftigt wurden, brachten uns zu der Erkenntnis, daß es doch recht gewagt ist, das Ingenium des Schülers zu viel oder fast ausschließlich nach dem sogenannten Skriptum zu bemessen, während uns die Physik in der Prima die Erwähnung aufnötigte, ob dieser Unterricht nicht eine größere Ausdehnung im Gymnasium erhalten müßte, und ob auch in den Naturwissenschaften die Primaner nicht schon zu größerer Selbstthätigkeit und zu klarem und zusammenhängenden Vortrage erzogen werden könnten.

Schließlich möge hier noch das Urteil des Prof. Dr. Heppe Verfasser der Geschichte des deutschen Volksschulwesens mitgeteilt werden.

„Ganz besonders Freude gewährte mir das Studium der Geschichte des Volksschulwesens von Anhalt. Denn ich überzeugte mich, daß in diesem Land, dessen glorreiches Fürstenhaus schon die ersten Herolde der neuern Pädagogik (Ratich, Basedow) unterstützte und seitdem zu den hervorragendsten Patronen deutscher Volksbildung gehört, die Volksschule auch faktisch dem Ideale der Gesetzgebung nahe geführt ist, und sich der Stand der Volksschullehrer einer gerechten Würdigung und reichen Hoffnung erfreut."

VI.

Rezensionen.

1) Sammlung selten gewordener pädagogischer Schriften des 16. und 17. Jahrhunderts. Herausgegeben von August Israel. Zschopau, Raschke.

Unter den Sammelwerken auf pädagogischem Gebiete nimmt diese Sammlung einen ehrenvollen Platz ein. Wie manche köstliche Perlen jener Zeit, aus der der Herausgeber die Schriften entlehnt, sind nur wenigen Lehrern weiter als dem Namen nach bekannt! Vor uns liegen die ersten 7 Hefte, in denen von Luther: An die Radherrn aller stedte deutsches lands, das sie Christliche schulen auffrichten vnd hallten sollen, eine dahin einschlagende Predigt und den letzten Abschnitt aus dem Unterricht der Visitatoren, von Erasmus eine Übersetzung der declamatio de pueris ad virtutem ac literas liberaliter instituendis, von Zwingli: wie man die jugendt in guten sitten und Christenlicher zucht vferziehen vnnd lernen sölle; ein gründliches Bedenken von verschiedenen Mißbräuchen, so in die Schulen eingerissen (Augsburg, 1693) von einem Ungenannten. Sieben böse Geister, welche die Küster oder Dorfschulmeister regieren, und zwei lateinische Abhandlungen aus den Jahren 1492 und 1496, vorhanden sind. Die gebrachten Werke haben sämtlich großes Interesse zum Teil wegen des originellen, aber geistreichen Inhalts, zum Teil wegen des sittlichen Ernstes, der sie durchweht. Anmerkungen erläutern, wo es nötig ist, das Verständnis. Auch der Preis der vorzüglich ausgestatteten Hefte ist sehr mäßig. Wir empfehlen dieselben gern der weitesten Verbreitung.

P. D.

2) Der Präludist. Sammlung von Choralvorspielen in den verschiedensten kontrapunktischen Formen zu jedem evangelischen Choralbuche. Herausgegeben von A. Jacob und E. Richter. Breslau, Hientzsch.

Eine vorzügliche Sammlung guter Orgelvorspiele. Das

Ganze ist auf 6 Hefte berechnet — die ersten beiden à 112 S. quer Quart zum Subskriptionspreise von 7 Mark liegen uns vor. Den häufiger vorkommenden Melodieen sind mehrere, den seltener angewandten wenigere Vorspiele gewidmet. Die Sammlung enthält ferner freie Präludien und Ausführungen des Chorals bei jeder Melodie. Namentlich sind die älteren gediegenen Meister berücksichtigt, doch kommen auch tüchtige neue Kompositionen vor. Um von der Reichhaltigkeit des Werks einen Begriff zu geben, erwähnen wir, daß das erste Heft zu 23 Chorälen 129 Vorspiele und 2 Nachspiele, das zweite zu 36 Chorälen 142 Vorspiele und 2 Nachspiele enthält. Die Ausstattung ist eine vorzügliche. Die Auswahl ist überall mit Verständnis und Geschmack getroffen, und es wird daher das Werk jedem Organisten eine sehr willkommene Gabe sein.

G.

3) Die mathematischen Körper und die Geometrie in der Volksschule. Nebst vollständiger Raumrechnung. Praktischer, nur auf Anschauung gegründeter Lehrgang von C. Schwabe und C. Schmidt. Mit 191 Fig. Weimar, Böhlau. 1881. 12 und 180 S. 2,20 Mark. (Schülerheft dazu mit 89 Fig., 50 Pf.)

Die Verf. stützen sich auf die Grundsätze, daß die Betrachtung der mathematischen Körper je nach Umständen von sehr verschiedenem Umfange sein müsse, aber als Vorbereitung für Raumrechnung und Geometrie unentbehrlich sei; daß die Raumrechnung am sichersten begründet werde, wenn sie in gleichzeitiger Entwicklung mit den geometrischen Sätzen fortschreitet; und daß man Anschaulichkeit mit Sparsamkeit verbinden müsse. Danach arbeiten sie. Im 1. Teile geben sie Anschauung, Vergleichung und Begriffsentwicklung der Körper mit geometrischen Grundbegriffen, überall mit Fragen und Antworten; im 2. Teile entwickeln sie die geometrischen Lehrsätze und Berechnungen. Der Hauptwert des Buches liegt in seinem 1. Teile und den durch das ganze Buch zerstreuten Aufgaben, Fragen, Hin- und Zurückweisungen. Der Grundsatz der Anschaulichkeit ist überall durch-

aus festgehalten; selbst die Beweise führen vielfach darauf zurück.
M. M.

4) Leitfaden der Raum- und Formenlehre für Volksschulen. Unter Berücksichtigung einer engen Verbindung von Anschauung, Berechnung und Darstellung verfaßt von Karl Kayser. 2. Aufl. mit 320 Fig. Hannover, Meyer. 1879. 8 und 117 S. 1 Mark. (Antwortenheft zu den Rechenausgaben in dem Buche. 2. Aufl. 15 S. 0,40 M. 1879).

Das Buch zeichnet sich durch große Anschaulichkeit aus. Es bietet zunächst das für Volksschulen Notwendige, dann in den Anhängen Stoff für weitergehende Forderungen. Die Darstellung ist klar und übersichtlich, besonders angenehm berührt die enge Verbindung der Betrachtungen mit Übungen im Rechnen und namentlich auch im Zeichnen. In dieser Beziehung namentlich empfiehlt es sich weitgehendster Betrachtung und Verwendung.
M. M.

5) Vollständig gelöste Aufgaben-Sammlung mit Angabe der benutzten Sätze, Formeln, Regeln aus allen Zweigen der Rechenkunst, Mathematik, Physik, Chemie, Astronomie, des Baus, der Konstruktionslehren u. s. w. Herausgegeben von Dr. Adolph Kleyer. Stuttgart, Maier. à Heft 16 S. für 25 Pf.

Es liegen von dieser Sammlung 4 Hefte vor, enthaltend je eine Abteilung der Algebra, Planimetrie, Stereometrie und Trigonometrie. Es wird zunächst der Gegenstand nach allen Richtungen erläutert, dann die Formeln entwickelt (die Lehre entwickelt), dann bei Aufgaben angewandt, bezw. an denselben geprüft; den Schluß bilden ungelöste Aufgaben zur Übung. In den vier ersten Heften wird die Zinseszinsrechnung, geometrische Konstruktion, das Prisma und das rechtwinklige Dreieck abgehandelt. Der Verf. nennt seine Art der Darstellung die einzig richtige und erfolgreiche zur Forthülfe bei Schularbeiten und zur rationellen Verwertung der exakten Wissenschaften und bestimmt das Buch, von dem monatlich 3—4 Hefte erscheinen

sollen, und welches mit der Zeit ein mathematisch-naturwissenschaftliches Lexikon werden soll, für Schüler, Studierende, Kandidaten, Lehrer, Techniker, Militärs u. s. w. Das Werk ist im höchsten Grade verständlich und klar gehalten; durch Erklärungen und Anmerkungen wird für den genauern Zusammenhang und das Heranziehen notwendiger Lehrsätze gesorgt. Zu dem erstrebten Zwecke ist dasselbe ein vorzügliches Hülfsmittel, namentlich beim Selstunterrichte. M. M.

6) Die Poesie in der Volksschule. Deutsche Dichtungen, für den Schulgebrauch erläutert von K. Eberhardt, großh. sächs. Schulrat. Langensalza, Beyer. 1880. 4 und 186 S. 1,60 M.

Um eine recht fruchtbare Behandlung von Gedichten in der Volksschule zu ermöglichen und die Schüler nicht bloß in das Verständnis des Inhalts, sondern auch in den Geist und die Empfindung, wie auch das Technische der Poesie einzuführen, muß recht viel geschehen. Der Verf. hat nun alles herbeigetragen, was in dieser Beziehung nötig erschien. Der Schwerpunkt der Arbeit liegt übrigens in der Methodik und den Hinweisen darauf, wie der Lehrer den betreffenden Unterricht durch Vorbereitung, Besprechung, Vergleichung und Anwendung fruchtbar zu machen hat. Die behandelten Gedichte finden sich übrigens wohl nicht bloß im neuen weimarischen Lesebuche, und so wird das Buch auch außerhalb des Großherzogtums wohl verwandt werden können, wozu es wegen seiner trefflichen Anlage bestens empfohlen sein möge. A. L.

7) Allgemeine Chronik des Volksschulwesens. Herausgegeben von L. W. Seyffarth. 1880. Neue Folge dritter Jahrgang. Breslau, Morgenstern. 1881. 16 und 480 S. 6 Mark.

Wir konstatieren, daß die Chronik in altbewährter [illegible] auch dieses Mal erschienen ist. Dem Wichtigen viel Platz [illegible] Besprechung gewidmet, dem Unwichtigen wenig, das Unbedeutende

gar nicht erwähnt, ist der Wahlspruch in Bezug auf die geschichtliche Bewegung auf dem Gebiete des Volksschulwesens (288 S.); der litterarische Teil will weniger Rezensionen geben, als die Bewegung auf diesem Gebiete zur Anschauung bringen und besonders die Methodik in ihrem Gange verfolgen, und das Erstrebte ist in beiden Teilen in richtiger Weise erreicht worden.

P. D.

8) H. Beyers Bibliothek pädagogischer Klassiker. Herausgegeben von Friedrich Mann. Langensalza, Beyer.

Band 17. und 18. umfassen F. G. Dinters ausgewählte pädagogische Schriften, mit Einleitungen und Anmerkungen herausgegeben von Friedrich Seidel. 16 und 396, 12 und 456 S. 1880. 1881. 3 und 3,50 Mark. Sie enthalten: Dinters Leben, von ihm selbst beschrieben; die vorzüglichsten Regeln der Katechetik als Leitfaden beim Unterrichte künftiger Lehrer; kleine Reden an künftige Volksschullehrer. — Wir freuen uns, daß der alte Dinter mit seiner Thätigkeit, Offenheit, Bescheidenheit, seinem Wohlwollen und seiner wahren Frömmigkeit neu vor uns ersteht. Namentlich in bezug auf die Katechese war bekanntlich Dinter der Mann, welcher ihr neuen Impuls gab und ihr zu ihrem Rechte verhalf, und in dieser Beziehung können wir alle aus seinen „vorzüglichsten Regeln der Katechetik" noch täglich lernen.

P. D.

9) Die Kirchengeschichte in Lebensbildern. Lese- und Handbuch für Schule und Haus von Dr. J. Chr. Gottlob Schumann, Seminardirektor. 2. Absch.: Die mittlere und neuere Zeit. 3,60 M. Hannover, Meyer. 1880. 387 S.

Der vorliegende Band — über die erste Abteilung referierten wir schon — bildet zugleich den 2. Band einer „pädagogischen Bibliothek". Wir finden auch hier des Verf. lebendige Schreibweise, seine klare und scharfe Darstellung und das gelungene Bestreben, das Wichtige in helles Licht zu setzen und durch Citate aus den Werken der hervorragendsten Schriftsteller zu erläutern. Das Werk ist bis auf das Jahr 1879 fortgeführt und so sind

auch die neuesten Erscheinungen und Persönlichkeiten gewürdigt worden. P. D.

10) Geschichte der Pädagogik im Umriß von Dr. J. Chr. Gottlob Schumann. 2. Aufl. Hannover, Meyer. 1881. 4 und 256 S. 3 Mark.

Das Werk, welches eine mittlere Stellung zwischen einem Leitfaden und einem ausführlichen Lesebuche einnimmt, erscheint hier in zweiter überarbeiteter Ausgabe. Die wichtigeren Pädagogen sind kurz charakterisiert und ihre Grundsätze in übersichtlicher Weise vorgeführt. So wird das Werk seinem Zwecke, daß der Leser sich vorläufig auf dem Gebiete der Geschichte der Pädagogik orientiere oder das Erlernte durch Repetition befestige, gut entsprechen, zumal es nicht zu umfangreich ist. P. D.

11) Lehrplan für die westfälische Provinzial-Taubstummen-Anstalt zu Langenhorst. Von dem Vorsteher der Anstalt, Inspektor R. Stahm. 144 S. 2 M. Münster, Aschendorff. 1881.

Das vorliegende interessante Werkchen möchte nicht bloß Taubstummenlehrer vom Fach interessieren, sondern es werden in demselben alle, die sich mit dem Unterrichte der Jugend beschäftigen, vielfache Anregung finden. Namentlich erscheint in den einzelnen Abschnitten das Lehrverfahren gründlich durchdacht und wohl eingerichtet. P. D.

12) Das Schulturnwesen in Deutschland und der Schweiz und die Jugendwehr in der Schweiz. Bericht, erstattet von Adolf Lenz. Wien, Verlag des Gemeinderats. 1880. Mit Tafeln und Tabellen. 8 und 182 S.

Eine recht dankenswerte Zusammenstellung des jetzigen Standes des Schulturnwesens nebst geschichtlichen Notizen. Die Tafeln weisen Turngeräte und Situationspläne von verschiedenen Turnhallen auf. Die Lektüre des Buches regt zur Vergleichung

der Einrichtungen in den deutschen Staaten und in Folge davon zum Nachahmen und zu Verbesserungen an.

P. D.

13) Illustrierte Geschichte der fremden Litteraturen in volkstümlicher Darstellung. Herausgegeben von Otto von Leixner. Leipzig und Berlin, Spamer. 1881.

Das auf etwa 30 Lieferungen berechnete Werk bildet eine Ergänzung der Geschichte der deutschen Litteratur von demselben Verfasser. Die vorliegenden sieben ersten Lieferungen, welche mit zahlreichen künstlerisch schönen Illustrationen geschmückt sind, behandeln die ägyptische, hebräische, arabische, persische, indische, chinesische Litteratur mit einem Anhange minderwichtiger orientalischer Litteraturen, ferner die griechische Litteratur. Daß Leixner Meister seines Stoffes ist, ließ sich nach seiner deutschen Litteratur erwarten, und die Erwartung wird in reichem Maße erfüllt. Der Stoff ist meisterhaft gewählt, und die Darstellung läßt nichts zu wünschen, der Leser erhält eine vollständige interessante Übersicht alles irgendwie Hervorragenden, und sowohl die Auswahl der Proben, wie die an dieselben geknüpften Betrachtungen sind als ein vorzügliches Mittel der Orientierung auf diesem weitschichtigen Gebiete anzusehen.

—l.

Berichtigung.

1. Seite 305, Zeile 16 und 17 v. o. muß es heißen: auch war die einseitige Geistespflege damit aus dem erziehlichen Kreise verbannt.
2. Die Verse der Frau Wilhelmine Fröbel, geb. Hoffmeister, auf Seite 312 lauten folgendermaßen:

Ein leiser Sinn, der haßt es nicht;
Ein leichter Sinn, der faßt es nicht;
Ein lauter Sinn verspottet's nur —
Ein tiefer folgt allein der Spur.

Rheinische Blätter

für

Erziehung und Unterricht.

Organ für die Gesamtinteressen des Erziehungswesens.

Im Jahre 1827 begründet

von

Adolph Diesterweg.

Unter Mitwirkung namhafter Pädagogen fortgeführt

von

Dr. Richard Lange.

Jahrgang 1882. Heft V.
(September — Oktober.)

Frankfurt a. M.
Moritz Diesterweg.
1882.

Buchdruckerei von G. Otto in Darmstadt.

I.

Pädagogische „Zukunftsmusik“

enthält ein Schriftchen von Dr. Friedrich Wilhelm Fricke, betitelt: Die Überbürdung der Schuljugend. Ein Mahnwort an Eltern, Lehrer und Jugendfreunde der gesamten Nation. Berlin, Theodor Hofmann. Die „Rheinischen Blätter“ haben diese Tonart angeschlagen, und zwar im Jahrgang 1868, Seite 228, allwo ein Aufsatz von A. Douai mit der Überschrift „Latein und Griechisch“ zu finden ist. Trotz den schon längst vorausgegangenen gewichtigen Äußerungen bedeutender Philologen, wie Böckh und Köchly, erschien das damalige Vorgehen der „Rheinischen Blätter“ so vereinzelt und unerhört, daß sogar ihr mir befreundeter Verleger sich gedrungen fühlte, mir brieflich seine Verwunderung über die Aufnahme des genannten Artikels auszusprechen. Seitdem sind mehr als ein Dutzend Jahre ins Land gegangen; der Artikel fand, wie es schien, nur geringe Beachtung und sein Autor weder Kritiker noch Nachfolger. Nur ein ungelehrter, aber höchst gebildeter und geistesfrischer Fabrikant, Moritz Müller in Pforzheim, bemächtigte sich der Materie und wurde bis auf diesen Tag nicht müde, seinen Ausruf: „Wir müssen unsere Bildungsideale ändern!“ zu wiederholen und immer aufs neue zu begründen. In Köchlys und Müllers Fußtapfen tritt jetzt Dr. Fricke, ein Mann, der sich auszeichnet durch sonstige bedeutsame theoretisch-pädagogische Leistungen und dem man nicht vorwerfen kann, was man Moritz Müller vorzuwerfen hat: daß er nämlich die alten Sprachen nicht verstehe,

also auch ihren tiefgreifenden Bildungswert nicht zu ermessen im stande sei. Bemerkenswert ist es immerhin, daß sich der Sturmlauf gegen die alten Sprachen als Lehrmittel an den höchstentwickelten und zuhöchst geschätzten Jugendbildungsanstalten wiederholt zu einer Zeit, in welcher der Zulauf zu den Gelehrtenschulen, den sogenannten Gymnasien, im deutschen Vaterlande sich auffallend vergrößert. Wir unsererseits haben die eigentliche Wurzel dieser Vergrößerung wiederholt bloß gelegt und auf das Gemeingefährliche derselben aufmerksam gemacht, wenn wir uns auch der Überzeugung nicht verschließen können, daß auch wir tauben Ohren predigen. Der „indirekte Schulzwang", d. h. das Berechtigungswesen, worunter die höheren Schulen äußerlich gedeihen und innerlich leiden, hat nicht allein das Leben in Bildungsangelegenheiten vollständig entwaffnet, die Bildung unserer Jugend gänzlich der Willkür der Staatsbehörden überliefert und ihnen damit einen tiefgreifenden Eingriff in das Herz des Volkslebens, in die letzte und tiefste Quelle nationaler Gestaltung und Entwicklung, in das Familienleben verschafft, sondern es auch dahin gebracht, daß alle Kritik von dem Bestehenden abprallt, wie ein matt gewordener Pfeil, und alle Reformvorschläge nutzlos verhallen, wie die Stimme eines Predigers in der Wüste.

Unheilvoll für die Entwicklung im allgemeinen und die der Nation insbesondere ist es, daß es gelingen konnte, das Leben matt zu stellen auf einem Gebiete, dem es seine eigene Entwicklung und Gestaltung nicht am wenigsten verdankt, und der Kulturhistoriker wird es dereinst nicht wenig beklagen, daß es dahin gekommen ist. Existierte der indirekte Schulzwang nicht, so wäre auch das Verlangen und Jammern nach staatlichen Berechtigungen, wie es uns außerhalb des Gebietes der Gelehrtenschulbildung begegnet, äußerst widerwärtig, wenn auch bei der gegenwärtigen Lage der Dinge sehr erklärlich und verzeihlich ist, nicht vorhanden, so brauchten wir hinsichtlich der Schulorganisation nicht auf Dekrete der Minister und Geheimeräte zu warten, hätten auch nicht nötig, immer wieder über den Wert oder Unwert der Bildungsgegenstände zu diskutieren. Denn das Volk

weiß auf seiner jetzigen Bildungsstufe sehr wohl, was zu seinem Heile dient. Es würde diejenigen Bildungsanstalten und Bildungsgegenstände suchen und fordern, welche seinen äußeren und inneren Interessen am sichersten und besten dienen. Jetzt aber muß es nehmen, was ihm von oben her geboten wird, bei Strafe des dreijährigen, statt des einjährigen Militärdienstes oder der Vernachlässigung und Zurücksetzung in tiefeingreifenden Berufsangelegenheiten. Und alle Schulkategorien, denen ein geringes Maß von staatlichen Berechtigungen zuerkannt ist, sind ohnmächtig gegen ihre bevorzugten Geschwister, und wenn sie auch von der höchsten pädagogischen Weisheit und Tüchtigkeit selber geleitet werden. Ein Glück ist es noch, daß wenigstens das Bildungswesen für die weibliche Jugend sich einiger freien Bewegung erfreut.

Doch zurück zu Fricke. Er geht aus von den Klagen über die Überbürdung der Jugend, welche seit Lorinser trotz aller Beschwichtigungsmittel und homöopathischen Heilungsversuche niemals verstummt sind. Ihr klagt über die Überbürdung der Jugend, so ruft er, und zwar mit vollem Rechte; ihr habt die Gymnastik so eingeführt, daß sie nicht allzu viel nützen kann, habt die Lehrstunden beschränkt, aber so, daß die Wirksamkeit dieser Beschränkung wenig zu Tage treten kann, habt nachgedacht über die erzieh liche Bedeutung und praktische Ausgiebigkeit der Bildungsmittel, aber auch in dieser Beziehung nicht gerade Nennenswertes zu Tage gefördert, habt den Lehrern das „Nicht zu viel!“ und allerlei pädagogische Grundsätze in Erinnerung gebracht mit fraglichem Erfolge — wie wäre es, wenn ihr euch einmal zu einem Kaiserschnitte entschlösset und entschlossen begrübet, was dem Tode angehört, nämlich die Sprachen hoch kultivierter, aber untergegangener Völker, deren kulturentwickelnder Einfluß sich nunmehr bereits vollständig geltend gemacht hat und hinüber geflossen ist in unsere Anschauungs-, Denk- und Lebensweise, so daß das Schöpfen aus den alten Quellen nun nachgerade eine nutzlose Arbeit geworden ist? So rät er denn allen Ernstes, das Erlernen der alten Sprachen auf das äußerste

einzuschränken und es nur von denen zu fordern, welche sich Sprach- und Altertumsstudien hingeben wollen.

Damit nur kein Zweifel bleibe an der thatsächlich bestehenden Überbürdung der Jugend, zitiert unser Autor alle Stimmen von Bedeutung, welche ihr Vorhandensein behauptet haben, von Lorinser an bis auf die Mediciner Paul Hasse, Snell, Finkelenburg und den Verein deutscher Irrenärzte; sodann werden die Berichte über die immer mehr um sich greifende Kurzsichtigkeit der Jugend zusammengestellt.

Zeugnis für die Überbürdung legen in erster Linie ab die Eltern. Sie klagen, daß die Kinder oft bis in die Nacht hinein arbeiten müssen, daß sie keine Zeit mehr haben zu Spaziergängen und Ausflügen im Sommer, daß in Folge dessen allmählich ihre Wangen bleichen, Unlust an die Stelle der Lust tritt, Abgespanntheit und Reizbarbeit an die Stelle rüstiger Gesundheit, und daß alle an Lehrer und Direktoren gerichteten Bitten um Abhülfe keinen Erfolg haben. So klagen sie, meint Fricke, obgleich sie der Meinung sind, daß „Wissen die beste Mitgift" sei, man nie zu viel lernen könne und Fleiß nie schade — und wie sonst die Schlagwörter alle heißen mögen. Soll man ihren Klagen unbedingt trauen? Zuweilen sieht doch Elternliebe zu schwarz; auch ist die häusliche Erziehung bekanntlich häufig äußerst mangelhaft.

Die Eltern sind in dieser Frage Partei, so heißt es; das muß zugegeben werden. Allein die Gegenpartei bilden Behörden, Direktoren und Lehrer, da sie allesamt die Verpflichtung haben, den Schülern mit einer gewissen Rücksichtslosigkeit ein vorgeschriebenes Maß von Kenntnissen und Fertigkeiten beizubringen. Und siehe da, von Seiten dieser Gegenpartei wird die Überbürdung zugegeben, ja der Chorus, der das in Rede stehende Lied singt, noch verstärkt; selbst im preußischen Unterrichtsministerium hat es noch jüngst seinen Ausdruck gefunden. Wie energisch Ärzte in diesen Chorus einstimmen, ist so bekannt, daß wir unsere Leser nicht mehr mit ihren Aussprüchen behelligen wollen.

Kein Wunder also, daß unser Autor zu der Überzeugung

gelangt: die Überbürdung ist da, und es wäre ein Verbrechen, sie leugnen zu wollen. Einige Schuld tragen die Eltern, die größere aber Behörden und Lehrer — ja alle, die mit der Erziehung zu thun haben, sind Sünder allzumal.

Wie aber, so fragt unser Autor weiter, ist denn nun zu helfen? Die Erkenntnis des Schadens ist gut, energische Abhülfe aber besser. Diese Abhülfe ist mit bedeutenden Schwierigkeiten verbunden; aber sie muß ins Werk gesetzt werden und kann es. Ja, es behauptet unser Kritiker kühn, daß in diesem Punkte das Wollen ein Können sei. Allerdings, so heißt es weiter, stehen wir im 19. Säculum, und Rückschritte dürfen nicht gemacht werden. Aber zu seinem Troste ist unser Reformer zu der Überzeugung gelangt, daß wir nicht durch, sondern trotz der erdrückenden Lernlast der Jugend so hoch stehen in dem geistigen Wettkampfe der Völker, daß also das Abwerfen dieser Last keinen Rückgang, sondern nur erhöhte Kraft herbeiführen könne.

Auf Grund dieser Überzeugung bringt er jetzt den Eltern, Lehrern und Behörden diejenigen Pflichten in Erinnerung, welche nach seiner Ansicht zur Beseitigung des Übels notwendig erfüllt werden müssen. Alles, was er in dieser Beziehung zu sagen hat, bildet den Hauptabschnitt der Broschüre.

Von den Eltern verlangt er erstens, daß sie ihre Kinder nicht vor vollendetem siebenten Lebensjahre in die Schule und nicht vor dem zehnten Jahre ins Gymnasium senden. Ein gut geleiteter Kindergarten bietet auch nach seiner Ansicht vor der Schulzeit dem Elternhause wirksame Unterstützung. Wenn die Kinder schwächlich, reizbar und zur Kurzsichtigkeit beanlagt sind, soll man den Anfang des Schulbesuchs um ein Jahr hinausschieben. Zweitens sollen sie die Fähigkeiten ihrer Kinder ernstlich prüfen, die Wahl der Schulart also nicht bloß von ihrem Wunsche abhängig machen, sondern je nach dem Resultate jener Prüfuug das Gymnasium, die Real- oder Bürgerschule wählen. Verfasser tadelt die Eltern dafür, daß sie ihren Kindern in der Regel eine höhere Lebensstellung zu verschaffen suchen, als diejenige ist, welche sie selbst einnehmen, und gibt ihnen zu bedenken,

daß das nicht sowohl abhänge von dem, was man ist, sondern davon, wie man ist, was man ist, wohingegen man sich niemals glücklich fühlen könne in einem Berufe, den man wegen zu großer körperlicher und geistiger Schwäche nicht gehörig auszufüllen vermöge. Das ist alles recht schön und gut gesagt; allein mit der Prüfungsfähigkeit der Eltern sieht es ihren Kindern gegenüber fast eben so mißlich aus, wie mit der menschlichen Selbsterkenntnis. Von dem eigenen Fleisch und Blut hält man in der Regel mehr, als sich verantworten läßt. Erst dann, wenn die Schulen so organisiert sind, daß der ganze Schulorganismus eine weit mehr als jetzt ausgedehnte elementare Grundlage erhält, werden die Lehrer im stande sein, den Eltern ihrer Schüler ein richtiges Licht aufzustecken hinsichtlich der Beanlagung ihrer Sprößlinge. — Das leider sehr allgemeine und eben so für das Ganze verhängnisvolle Streben, die Kinder in Berufsschichten hinein zu schieben, welche in den Augen der Welt höher stehen als der Berufsstand der Eltern, ist in der Regel keine Frucht elterlicher Kurzsichtigkeit und Eitelkeit, sondern einfach eine Konsequenz des „indirekten" Schulzwangs, wie wir das schon wer weiß wie oft klargestellt haben. Unter den Vorteilen, welche der Egoismus der Eltern durch den Besuch höherer Schulen zu erlangen hofft, steht die Abkürzung der militärischen Dienstzeit um zwei volle Lebensjahre oben an. Schon an der Wiege eines Knaben aus einem einigermaßen begüterten Hause wird die Furcht vor dem dereinstigen dreijährigen Dienste laut — nicht die Hoffnung, sondern diese Furcht umflattert den fröhlichen Knaben, und sie ist auch die Ursache, daß ohne alle Rücksicht auf sonstige Zustände und Verhältnisse in größeren Städten für den Knaben diejenige Schulart gewählt wird, welche die gegründetste Aussicht auf möglichst schnellen und leichten Erwerb des Freiwilligenscheins gewährt, daß ferner alles, was sonst an der Schulkategorie mißfällt, willig in den Kauf genommen wird, wenn nur diese Aussicht vorhanden ist. Da nun im Geiste der Eltern völlige Unklarheit über die Begabung des Kindes herrscht und herrschen muß zu einer Zeit, in welcher das Kind noch wenig entwickelt ist, so versteht es sich von selbst, daß diejenige

Schulart am meisten besucht wird, welche die größte Fülle staatlicher Berechtigungen gewährt. Und da in dieser Beziehung die Gelehrtenschule die Bevorzugte unter ihren Schwestern ist, so hört ihr gegenüber alle Konkurrenz der übrigen höheren Anstalten auf. Hier liegt die Wurzel alles Übels, zunächst der Verschiebung der Standesverhältnisse nach oben hin, sodann der Klagen über die Überbürdung der Schüler. Diese Klagen werden hauptsächlich deshalb laut, weil die Mehrzahl der Besucher unserer höheren Schulen in diese Anstalten durch den vom indirekten Schulzwang erweckten und in den Dienst genommenen Egoismus der Menschen hineingedrängt wird, ohne daß die nötige geistige Beanlagung bei den also von außen und künstlich Bestimmten vorhanden ist. Wenn man in einem Staate lebt, in den der indirekte Schulzwang erst nach 1866 eingezogen ist, so weiß man das. Ist es vor dieser Zeit den Leuten eingefallen, die Kinder hinüberturnen zu lassen über das von ihren Eltern gemachte Bett? Hat je ein Vater sich vorgenommen, seinen Sohn in das Gymnasium zu senden, ohne daß er die ernstliche Absicht hatte, ihn studieren zu lassen? In diesem Punkte hat sich alles radikal geändert — nicht zum Vorteile der Gesellschaft, wie man dereinst einsehen wird, wenn es zu spät ist. Wunderbar ist es, daß unser radikaler und vorurteilsfreier Kritiker nicht gesehen hat, wo eigentlich „der Hase im Pfeffer liegt". — Drittens werden von ihm die Eltern vor schädlichen Nachhülfestunden gewarnt; viertens wird ihnen geraten, für ihre Kinder im Hause Bänke und Tische aufzustellen, die wie die Schulbänke ein grades Sitzen ermöglichen; fünftens wird vor der unter der Stadtjugend grassierenden Antizipation der Gewohnheiten Erwachsener gewarnt, und endlich wird den Eltern geraten, gute populär-pädagogische Schriften zu lesen und sich um die Schulangelegenheiten ihrer Kinder genau zu kümmern. Am Schlusse dieses Teiles seiner Darlegung erhebt sich unser Autor zu folgender, nach unserer Meinung etwas kühnen Behauptung: „Es wird im Gebiete des Unterrichts nicht eher besser, als bis die Stimme der Eltern bei Lehrern und Behörden Beachtung findet; aber Beachtung und Achtung erringen sie nicht durch

Schweigen und noch weniger durch gehaltloſes Reden. Sie müſſen ſich dergeſtalt Einſicht in das Ziel und die Methode des Unterrichts zu erwerben ſuchen, daß ſie ihre Forderungen auch zu begründen vermögen".

Es kommen jetzt die Lehrer an die Reihe. Da dieſer Abſchnitt der kleinen Schrift wenig Neues enthält, ſo gehen wir gleich zu demjenigen Teile über, in welchem die Pflichten der Behörden in Betracht gezogen ſind. Sie, die Behörden, ſo heißt es, haben das Übel nicht verſchuldet; denn die Schule hat ſich allmählich entwickelt. Nach dem, was wir über den indirekten Schulzwang geſagt haben, müſſen wir unſerm Autor auch hier widerſprechen. Sobald die Regierung eine mehr oder minder ſchwer wiegende Prämie auf den Beſuch beſtimmter Schularten ſetzt, ruft ſie den Egoismus, alſo die ſtärkſte Triebfeder in der gewöhnlichen Menſchennatur, auf, und es iſt ihr mit deſſen Hülfe ein Leichtes, eine Schulart zu protegieren, die ſie, oft im Gegenſatze gegen die wirklichen Erforderniſſe und Bedürfniſſe des Lebens, der beſonderen Begünſtigung für würdig hält.

Glaubt denn Herr Fricke z. B., daß in Deutſchland die Gymnaſien wie Pilze aus der Erde wachſen würden, wenn jener alles bewältigende Eingriff von Seiten des Staats nicht exiſtierte? Glaubt er, daß der ein Jahrhundert alte Kampf des ſog. Humanismus gegen den ſog. Realismus möglich geweſen wäre ohne die Parteinahme der Regierung für eine Schulart? Der Realismus, ſo behaupten wir, iſt künſtlich niedergehalten worden durch jene Parteinahme, das Leben aber als die zuletzt beſtimmende Macht in dieſen Dingen immer mehr entwaffnet worden; es konnte ſich um ſo weniger geltend machen, als in dem größten und maßgebenden Staate Deutſchlands noch keine eigentliche Schulgeſetzgebung zuſtande kommen konnte, das Volk alſo auch nichts mit zu reden hatte in dieſen Dingen.

Für ſeine nun folgende Kritik ſtützt ſich unſer Gewährsmann auf folgenden Grundſatz: „Die Schule ſoll nicht zu vielerlei und zu viel, alles aber in einer Weiſe lehren, welche der Natur des Gegenſtandes und des Lernenden angemeſſen iſt. Erfüllt eine Einrichtung, eine Methode dieſe Forderungen nicht, ſo

entferne man sie, mag sie noch so altersgrau sein. Das Alter macht nur den ehrwürdig, der überhaupt Ehre verdient."

Die Gymnasien, so meint er, sind hervorgegangen aus den Klosterschulen des Mittelalters. Sie hatten anfangs den Zweck, Geistliche auszubilden, dehnten ihre Wirksamkeit später aber auch auf Nichtgeistliche aus und lehrten das, was zu einer höheren Bildung nötig war. Im Mittelalter gab es aber bis zum 17. und 18. Jahrhundert noch keine einheimische Wissenschaft, und da auch unsere Sprache zu arm und ungelenk war für wissenschaftliche Mitteilungen, so entlehnte man Wissenschaft und Sprache von den Römern. Daher kommt die Herrschaft der lateinischen Sprache, welche sie innerhalb der Gelehrtenwelt lange behauptet; daher kommt auch ihr Ansehen als Bildungsmittel, welches sie bis heute bewahrt hat. Nach der Eroberung Konstantinopels im Jahre 1453 kam als Unterrichtsgegenstand auch noch griechische Sprache und Litteratur hinzu. Die so ausgerüsteten Bildungsanstalten nannte man humanistische Schulen oder Gymnasien. „Humanistisch"! Ein stolzes Wort. Es bedeutet bekanntlich „höhere Menschenbildung verleihend". Aber bei dem damaligen Standpunkte der Kultur durfte man die Lateinschulen mit Fug und Recht so kennzeichnen. Die germanischen Völker waren noch im fünfzehnten und sechszehnten Jahrhundert, mit Römern und Griechen verglichen, Barbaren. Sie würden vielleicht erst nach Jahrtausenden auf die Höhe griechischer und römischer Bildung gekommen sein, hätte man ihnen nicht die Geistesschätze der Vorzeit zugeführt. Die Gymnasien waren in der That Pflanzstätten des höheren Menschentums. Sie standen an der Spitze der Civilisation.

Aber es blieb nicht so.

Der deutsche Geist zeigte sich bald kräftig genug, über das Aufnehmen und Nachahmen des fremden Geisteslebens hinaus zu gehen. Der Baum des antiken Wissens und Könnens, in germanische und romanische Erde verpflanzt, trieb Zweige, welche im klassischen Altertume teils kümmerlich, teils garnicht ins Dasein getreten waren. Die Naturwissenschaften erreichten einen nie gehabten Grad der Vollkommenheit; große Entdeckungen und

Erfindungen eröffneten dem menschlichen Sinnen und Denken ganz neue Bahnen, und in den Litteraturen der Italiener, Spanier, Engländer, Franzosen, Deutschen häuften sich goldene Schätze an. Um ein Mensch im höhern Sinne des Worts zu werden, mußte der Mensch des neunzehnten Jahrhunderts, soweit es möglich ist, das alles in sich aufnehmen. Die Gymnasien alter Verfassung aber vermittelten nur noch einen Bruchteil des höheren Menschentums. Sie nannten sich in ihrer Selbstzufriedenheit noch immer humanistisch, waren es aber längst nicht mehr, wenigstens nicht in der anfänglichen Bedeutung des Worts.

Da entstand die Realschule.

Eine unwillkommene Erscheinung für das Gymnasium, ein Rufer in der Nacht. Die Lenker des Gymnasiums erwachten aus behaglichem Traume und sahen voll Zorn auf die anmaßenden Dränger. Die Realschule wurde bekämpft oder verachtet.

Aber das Wirkliche läßt sich nicht hinweg denken oder hinweg disputieren. Sollte das Gymnasium noch ferner seine hohe Stellung im Kulturleben der Völker der Gegenwart einnehmen, so mußte es versuchen, ihnen unbedingt entgegen zu kommen. Es nahm einen Teil der modernen Bildungselemente in den Kreis seiner Unterrichtsgegenstände auf und erreichte in dieser Weise seinen Zweck: es galt von neuem als die Bildungs- oder Einheitsschule im Gegensatz zu der damaligen Realschule, welche als Fachlehranstalt betrachtet wurde.

War dieser Schritt notwendig? Im Sinne des Gymnasiums — ja. War er aber auch heilbringend? Nein, entschieden nein! Verhängnisvoll, eben für das Gymnasium verhängnisvoll möchte ich ihn nennen. Aus ihm ging die Überbürdung der Schüler mit allen ihren entsetzlichen Folgen und trotzdem eine unausbleibliche Verflachung des Wissens hervor. Das Gymnasium lehrt zu viel, so viel, wie eine Schule, pädagogisch genommen, nicht lehren kann und darum nicht lehren soll. Hier vor allem andern muß eine Verminderung der Lernlast eintreten.

Das Gymnasium will eine humanistische, allgemeine mensch-

liche Bildungsanstalt und zugleich eine vorbereitende Fachschule für Philologen, Theologen, Juristen, Mediziner und Naturforscher sein, also zweien Herren dienen. Das streitet mit Natur und Moral.

Es entsteht also die Frage, was vom Lehrplan gestrichen werden soll. Und da antwortet unser Reformer kühn: Latein und Griechisch.

Er drückt sich wörtlich also aus: „Ich weiß, daß ich einen Sturm des Erstaunens und des Zornes hervorrufe, wenn ich antworte: „Latein und Griechisch", und dennoch ist keine andere Antwort möglich, wollten wir erreichen, was erreicht werden muß. Ich wiederhole mit voller Entschiedenheit: „Latein und Griechisch. Sie gehören in keine humanistische Schule, in keine Bildungsanstalt, sondern allein in die philologische Fachschule."

Zur Unterstützung dieser seiner Ansicht zitiert unser Autor zunächst die bezüglichen Aussprüche eines gründlichen Kenners der alten Sprachen, des Prof. Köchly. Sie finden sich außer der in Rede stehenden kleinen Schrift auch im vierten Bande der Geschichte der Pädagogik von Karl Schmidt, welche bekanntlich in zweiter und dritter Auflage von dem Schreiber dieser Zeilen bearbeitet worden ist.

Fricke erklärt nun sehr richtig, weshalb die Köchlyschen Gedanken bis jetzt ganz fruchtlos geblieben sind, und kommt endlich zu dem Schlusse, daß nur geholfen werden könne, wenn Eltern und Jugendfreunde, wenn die Nation klare Einsicht in die Sache gewinne und alsdann die Initiative ergreife. Nach unserer Meinung hat es mit dieser Initiative seine guten Wege, wenigstens so lange, als die Staatsregierung nicht absieht von dem alles bewältigenden und nivellierenden indirekten Schulzwange. Doch davon später.

Folgen wir unserm Autor zunächst in der Widerlegung der landläufigen Gründe für Beibehaltung der alten Sprachen.

1. „Latein und Griechisch ist den Theologen, Medizinern, Juristen unentbehrlich", sagt man, „die Theologen müssen die Bibel im Urtext lesen können, um die Wahrheit an der Quelle zu schöpfen", das war zu Luthers Zeit nötig, gewiß, denn es

gab noch keine deutsche Übersetzung. Jetzt aber besitzen wir Bibelübersetzungen, in welchen jedes Wort mit der vollendetsten Sprach- und Sachkenntnis erwogen ist, mit einer Gelehrsamkeit, welche der praktische Theolog unmöglich erwerben kann. Es gehört dazu ein fortgesetztes ausschließliches Studium der griechischen und hebräischen Sprache u. s. w., zu denen das Amt eines Seelsorgers nicht die nötige Muße gewährt. Wie viel Pfarrer mögen wohl in Deutschland sein, die, wenn sie aus dem Worte Gottes zu ihrer Gemeinde reden wollen, die hebräische oder griechische Bibel statt Luthers Übersetzung zur Hand nehmen? Und ist ihnen etwa eine Stelle unklar, so nützen Srachkenntnisse in den seltensten Fällen etwas. Der Zweifelnde entnimmt vielmehr die gesuchte Belehrung den in überreicher Fülle vorhandenen, meist gediegenen Bibelerklärungen und Auslegungen. Es liest ja überhaupt der deutsche Pfarrer seinen deutschen Zuhörern keine griechischen oder hebräischen, sondern deutsche Bibelsprüche vor, und zur Förderung des religiösen und sittlichen Lebens nützt ihm der Inhalt der Bibel, aber nicht die Sprache, in welcher sie ursprünglich geschrieben war. Es wäre durchaus zweckmäßiger, wenn sich unsere Seelsorger schon auf der Universität mit dem Erfassen des Volksgeistes, sowie der staatlichen und bürgerlichen Verhältnisse, kurz mit wahrhaft praktischer Theologie beschäftigten, um ihren Gemeindemitgliedern Seelenärzte im besten Sinne des Wortes sein zu können. Was nützt es ihnen zu wissen, daß ein Getreidemaß der Hebräer „Sekel" hieß, Salomo hebräisch Schelomo, Isaak Jizchak; oder neues Testament auf griechisch Kainē Diatheke, Senf (Math. 13, 31) Sinapi, Sauerteig Zümē? Mit einem gottesfürchtigen deutschen Leben haben fremdländische Wörter durchaus nichts zu thun. Aber vielleicht dienen sie dazu, den Geistlichen ein ehrwürdigeres Aussehen zu verleihen? Das will ich für einzelne Persönlichkeiten nicht in Abrede stellen, meine aber, es sei leichter durch Wiederbelebung des Zopfes und der Allongeperrücke zu bewerkstelligen, und im allgemeinen sei dergleichen bei unserer so hoch stehenden Geistlichkeit nicht nötig.

Die Mediziner müssen der technischen Ausdrücke wegen

Lateiniſch und Griechiſch verſtehen. Bekanntlich iſt es ſchon oft angeregt, künftig nur deutſche Benennungen in der Heilmittellehre anzuwenden. Geſchieht es, ſo fällt ein Teil jener Behauptung fort, und wenn nicht, ſo gilt dagegen die Thatſache, daß die Zahl der fremden techniſchen Ausdrücke im Vergleich zu dem ganzen Wörterſchatze der lateiniſchen und griechiſchen Sprache ein äußerſt geringer iſt, und daß es klüger ſein dürfte, tauſend Wörter, die man bedarf, direkt zu lernen, als vielleicht zehntauſend, die man nicht bedarf — nur um jene tauſend in dieſen zehntauſend mitzulernen. Jedenfalls hat man ſich im letzteren Falle eine ungeheure Zahl Wörter, die kaum praktiſchen Nutzen haben, eingeprägt, ſollten es auch nicht genau zehntauſend ſein. Der praktiſche Arzt wird ſich gewiß nicht von des Tages Laſt und Mühe erholen, indem er den Homer, Pindar, Sophokles, Demoſthenes und Plato in der Urſprache lieſt — in der Überſetzung vielleicht; aber dazu bedarf er keiner philologiſchen Kenntniſſe.

Wird ein Baumeiſter wohl 10,000 Steine bearbeiten und mit großem Aufwand von Kraft, Zeit und Geld herbeiſchaffen, wenn er 1000 zu ſeinem Hauſe gebraucht? Thut er es, ſo handelt er genau ſo verſtändig, wie der Mediziner und Apotheker, welcher Griechiſch und Latein ſeines Faches wegen ſtudiert.

Andererſeits iſt es unbeſtrittene Thatſache, daß z. B. Gärtner, trotzdem ſie weder Griechiſch noch Latein verſtanden, die Pflanzennamen ſchnell und ſicher erlernten.

Auch dürfen wir nicht außer acht laſſen, daß eben von den Linnéſchen Pflanzennamen in der klaſſiſchen Litteratur der Römer äußerſt wenige vorkommen. Ich z. B. habe den Namen Geranium weder aus der Litteratur der Griechen, noch aus Virgil, Horaz, Ovid oder Cicero, Livius, Tacitus, ſondern aus dem deutſchen Gebrauche kennen gelernt, lange bevor er mir in Plinius Hiſt. nat. (XXVI, 11) begegnete.

Alſo fort mit Griechiſch und Latein für Mediziner!

„Die Juriſten müſſen ſchon wegen des römiſchen Rechts die lateiniſche Sprache inne haben“. — Ob wir das römiſche

Recht neben dem deutschen Rechte noch länger bedürfen, steht dahin. Jedenfalls aber genügt es, wenn der zukünftige Jurist im Gymnasium zwei Jahre hindurch einige Stunden wöchentlich Latein treibt und die Fortsetzung dieses Studiums auf die Universität verlegt. Auch stehen Corpus juris und Pandekten sprachlich der Bibel gleich: sie sind eben so oft übersetzt und erläutert. Es gilt also das von den Theologen Gesagte auch hier.

Freilich kommen, dem Himmel sei's geklagt, in der deutschen Gerichtssprache noch eine Anzahl römischer Ausdrücke vor; allein teils bringen die Regierungen in neuster Zeit auf Verminderungen derselben, teils läßt sich der übrig bleibende Rest direkt erlernen, wie die lateinischen Ausdrücke der Mediziner. Auch wird Niemand bedauern, wenn sie gänzlich verschwinden. Weder dem Bauer noch dem Bürger gereicht es zu Nutzen und Freude, wenn er edictaliter vorgeladen, in contumaciam verurteilt wird u. s. w. und erst zu einem Rechtsanwalt gehen oder reisen muß, um sich gegen taxmäßige Bezahlung erklären zu lassen, was das deutsche Gericht über einen deutschen Bürger verhängt hat.

Also fort mit Latein und Griechisch auch für die Juristen!

2. „Aber das Lateinische ist die Grundlage aller romanischen Sprachen. Wer Latein kann, wird das Italienische, Französische u. s. w. leichter erlernen. Schon darum muß Latein selbst in Realschulen gelehrt werden." Dieses Urteil hört man nicht allein von Philologen, Real- und Elementarlehrern, sondern fast allgemein im Publikum aussprechen. Es ist gleichsam zu einem Dogma geworden, zu einem Glaubenssatze, den man weder zu untersuchen braucht, noch untersuchen darf, und doch ruht er auf äußerst schwachem Fundamente. Sobald man sich der Mühe unterzieht, ihn mit kritischem Blicke zu betrachten, bleibt von ihm nichts übrig, als ein neuer Beleg für die Thatsache, daß sich oft handgreifliche Irrtümer unentdeckt von Geschlecht zu Geschlecht fortschleppen, wenn sie nur mit tönenden Worten und wichtiger Miene vorgetragen werden.

Der Satz „wer Latein kann" bedarf vor allen Dingen einer ferneren Bestimmung. Ja, „wer Latein kann wird leichter

romaniſche Sprachen lernen, als der Nichtlateiner, müßte es heißen, und wäre dann unangreifbar richtig. Aber wer kann denn Latein? Der Realſchüler? Herr von Puttkamer ſagte jüngſt: Die Realſchüler leſen höchſtens Caesar de bello Gallico, und auch den verſtehen ſie noch nicht recht. Möglich. Oder die Gymnaſiaſten? Ich erinnere an Köchlys Worte und weiß aus eigener Beobachtung, daß kein Gymnaſialabiturient in umfaſſendem Sinne Latein kann. Er muß das Latein auf der Univerſität noch viele Jahre vorzugsweiſe treiben, will er als Philolog auftreten. Alſo nur die Philologen können Latein.

Und welche Zeit haben ſie auf die Erlangung dieſes Wiſſens zu verwenden? Jährlich 3—400 Stunden auf dem Gymnaſium während neun bis zehn Jahren, und auf der Univerſität eine unberechenbare Anzahl von Stunden drei Jahre hindurch! —

Sollten unſere Söhne und Töchter alſo dreizehn oder auch nur 10 Jahre ihres Lebens verwenden um eine Grundlage für die romaniſchen Sprachen zu gewinnen? Ein ungeheurer Einſatz an Zeit, Kraft, Jugend und Geld für einen möglichen und ſelbſt im beſten Falle winzigen Gewinn!

Betrachten wir um dieſen Ausſpruch zu rechtfertigen, die „Erleichterung des Franzöſiſchlernens durch Latein“ näher, ohne Phraſen, ohne gefärbte Brille.

Wer Latein kann, iſt im ſtande, den Sinn mancher franzöſiſchen und italieniſchen Wörter zu erraten; aber leicht geht dies nur bei wenigen, wie bei nation, aimer (natio, amare), bei anderen ſchwerer: roi, reine, croire (rex, regina, credere) oder gar: je, vessie, vergogne (ego, vessicer, verecundia), und wer die Bedeutung von égal, chevelu, crêté, étoilé, ponceau, écorcher, étrécir, ôter etc. aus aequalis, capillatus, cristatus, stellatus, punicellus, cortex, strictus, obstare herzuleiten verſteht, muß entweder eine ans Wunderbare ſtreifende Divinationsgabe beſitzen, oder ſprach-vergleichende Studien getrieben haben, welche es allerdings ermöglichen, wahrzunehmen, daß z. B. lif (in ein = lif, eilf, elf) von dem indogermaniſchen dakan herkommt. Außerdem iſt zu beachten, daß die meiſten für das Franzöſiſche wichtigen Wörter gleichfalls

im klassischen Latein nicht vorkommen, und daß viele französische Wörter eine ganz andere Bedeutung angenommen haben, so daß also die entsprechenden lateinischen Wörter statt zu nützen, irreführen.

Daraus geht doch gewiß hervor, daß selbst der, welcher die lateinische Sprache vollkommen beherrscht, wenig Nutzen davon für das Französische hat, und wer es unvollkommen gelernt hat, noch weniger.

Aber angenommen, jedes lateinische Wort fände sich im Französischen und zwar leicht erkennbar wieder, so bliebe dennoch das Beginnen, Französisch durch Vermittlung des Lateinischen zu lernen, ein Umweg, eine allen praktisch Denkenden unfaßbare Thorheit. Reine lernt sich möglicherweise durch regina, croire durch credere leichter, aber rex und roi, croire und credere jedenfalls schwerer als roi, croire: Oder sind zwei Wortformen leichter zu lernen als eine? Warum sollen wir dem Schüler nicht direkt sagen: croire heißt glauben, statt: credere heißt glauben, und credere hat sich im Laufe der Zeit französisch in croire umgestaltet; folglich heißt auch croire glauben? Von Dresden kommt man allerdings schneller nach Leipzig, als von Berlin nach Leipzig (von credere leichter zu croire als von glauben zu croire); allein schwerlich wird Jemand um Zeit und Geld zu sparen, von Berlin nach Dresden und von da nach Leipzig, oder von Berlin über Halle nach Zerbst fahren. Die Schülerinnen der höheren Töchterschulen lernen in der Regel schneller und besser Französisch als die Gymnasiasten oder Realschüler, zum Teil deshalb, weil sie kein Lateinisch kennen, und am besten lernt man es in Frankreich selbst, im Verkehr, wo uns nicht gesagt wird, daß croire credere, ja nicht einmal daß es glauben heißt. Der gerade Weg ist stets der beste, ebenso die direkte Methode des Lernens verglichen mit der indirekten.

Für Etymologen ist das Lateinische zur Erforschung der Abstammung italienischer, französischer, spanischer, portugiesischer Wörter notwendig, für den Nichtphilologen durchaus entbehrlich, ja als eine Vermehrung der Überbürdung schädlich.

Also auch hier — fort mit dem Latein!

Wer aber das graue Vorurteil von der Grundlage für romanische Sprachen nicht besiegen kann, der lerne Italienisch. Damit hat er die ersehnte Grundlage und zugleich entschiedene Vorteile gewonnen. Erstlich lernt sich das Italienische etwa in drei Jahren soweit wie das Lateinische in neun; zweitens stehen die italienischen Wortformen den französischen, spanischen, portugiesischen durchschnittlich näher als die lateinischen, und drittens kann das Italienische gelegentlich doch einmal zum Gedankenaustausch dienen, — bei einem Aufenthalt in Italien — das Lateinische nirgends. Latein wird bekanntlich eben so wenig gesprochen wie Gotisch und Altdeutsch.

3. „Die lateinische Sprache ist, wenn auch im Verkehre tot, doch ein Verständigungsmittel unter Gelehrten". Allerdings früher (siehe oben). Noch Leibnitz schrieb seine Werke in lateinischer Sprache. So konnten sie in ganz Europa gelesen werden. Aber welcher Gelehrte thut das jetzt noch? Kant, Fichte, Hegel, Schelling haben deutsch geschrieben und sind nur desto mehr in allen Kulturländern gelesen. Tausende von Übersetzern warten darauf, ein tüchtiges Werk in ihre Sprache zu übersetzen und es dadurch zunächst den Gelehrten, dann aber der ganzen Nation zugänglich zu machen. Und mündlicher Gedankenaustausch? Wir sprechen das Lateinische auf deutsche Weise, die Engländer auf englische Weise u. s. w. aus. Errehri est jumehnom oder eksemplei grehschië rasch und mit englischem Accent gesprochen, klingt uns geradezu unverständlich, wenn wir unser Ohr an errare est humanum; exempli gratia u. s. w. gewöhnt haben. Auch werden schon längst alle gelehrten und diplomatischen Verhandlungen französisch, englisch oder deutsch geführt. Latein dabei zu verwenden, wäre ein Anachronismus und würde einen nicht viel besseren Eindruck machen, als wenn man vorschlüge, bei Friedensunterhandlungen, Post-, Münz- und anderen Kongressen Sanskrit oder Griechisch zu sprechen. Die toten Sprachen gehören nicht in das blühende Leben der Gegenwart, sondern ins Grab, in ein Mausoleum.

Nur auf der Universität bei Dissertationen, Disputationen

und in manchen „Examinibus“ drückt man seine deutschen Gedanken noch in lateinischen Phrasen aus; aber wie! Köchly hat es nach allen Seiten beleuchtet und nach Gebühr gebrandmarkt. Es gab eine Zeit, da deutsche Universitätsprofessoren nur lateinisch sprachen, selbst mit ihren Kindern, und wenn etwa die Dienstboten sie nötigten, deutsche Worte zu gebrauchen, sich den „verunreinigten“ Mund mit Wasser ausspülten. Würde das jetzt ein Professor thun, und wäre er ein Nabob an Gelehrsamkeit, man sperrte ihn in eine psychiatrische Heilanstalt. Aber es kommt die Zeit hoffentlich recht bald, — wo man deutsche Männer, welche die Albernheit begehen, deutschen Zuhörern in Deutschland ihre Gedanken lateinisch, also nicht deutsch mitzuteilen, nicht viel glimpflicher beurteilen wird. Schämen sollten sich jetzt schon angesehene, ernsthafte Männer einer solchen Komödie, eines solchen kindischen Possenspiels.

In einer Fachprüfung ist die Aufgabe des Kandidaten, zu zeigen, wie viel er eben in seinem Fache weiß. Man zwingt ihn, lateinisch zu sprechen. Vielleicht weiß er wirklich das Nötige; aber den Ausdruck findet er nicht. Warum legt man dem schon so hart in Anspruch genommenen noch Handschellen und Fußketten an? Warum läßt man ihm nicht seine Muttersprache, in welcher ihm jedes Wort mühelos zu Gebote steht? Vielleicht um nebenbei seine Allgemeinbildung zu ermitteln? Aber eine höhere, allgemeine Bildung beruht auf ganz anderen Dingen, als auf Bekanntschaft mit der lateinischen Grammatik. Selbst Kandidaten der altklassischen Philologie müssen in deutscher Sprache examiniert werden. Ihre Aufgabe ist ohnedies schwierig genug. Also auch hier — fort mit dem Latein!

4. „Das Studium der klassischen Sprachen ist schon an sich ein energisches Bildungsmittel, welches durch nichts ersetzt werden kann.“ Dieser Spruch geht seit Jahrhunderten von Mund zu Mund; er ist eine Münze, welche man allenthalben auf ihr wohlbekanntes Gepräge annimmt und ausgibt, ohne ihren Gehalt zu prüfen. Thun wir das letztere.

Selbstverständlich ist hier nur von den Sprachformen, von

der Grammatik die Rede.* Den Inhalt werden wir später betrachten.

Also trägt das Studium der Grammatik zur Erhöhung unserer Geisteskraft bei? Und wenn — ist sie das einzige, durch nichts zu ersetzende Mittel zu diesem Zwecke?

Die erste Frage können wir ohne Weiteres bejahen. Jede Anstrengung der Geisteskraft trägt zur Erhöhung derselben bei, ähnlich wie Körperanstrengungen die Körperkraft erhöhen. Doch dürfen sich diese Übungen nicht auf einen vereinzelten Punkt beziehen. Ein Klavierspieler wird Finger und Arme durch seine Anstrengungen kräftigen, aber nicht die Zehen und Schenkel; der Tänzer umgekehrt. Wer sich von Jugend auf im Rechnen geübt hat, begreift und löst die schwierigsten arithmetischen Aufgaben mit großer Leichtigkeit, während er übrigens oft recht schwach im Denken bleibt. Eine nur etwas verwickelte grammatische Regel zu fassen, verursacht ihm vielleicht ebenso viel Schwierigkeit, wie dem geübten Grammatiker eine Rechenaufgabe. Wie borniert zeigt sich der in seiner Sphäre vielleicht scharfsinnige Handwerker, wenn man versucht, ihm philosophische Sätze, etwa von Hegel oder Schopenhauer zu erläutern; während der Philosoph ohne große Mühe den Sinn eines Ausspruchs wie: die Welt ist Wille und Vorstellung, erfaßt und möglicherweise als Irrtum verwirft. Das alles ist so und kann nicht anders sein, wie die Seelenlehre überzeugend darthut. Dann aber leuchtet ein, daß die obige Behauptung einen schlimmen logischen Fehler enthält, indem sie das Besondere mit dem Allgemeinen verwechselt. Richtig gestellt müßte sie lauten: Das Studium der Grammatik erhöht die Geisteskraft in Bezug auf grammatische Verhältnisse. Im Übrigen nicht.

Dürfen wir daran zweifeln? Wer der Psychologie mißtraut, der ziehe die Erfahrung zu Rate. Wie wenige unserer großen Denker und scharfsinnigen Erfinder sind aus den Reihen der Philologen hervorgegangen! Die Philologie befähigt den von Natur Begabten, ein großer Philolog zu werden, aber nicht

* Bekanntlich rechnet man jetzt auch das Lexikon zur Grammatik.

etwa ein großer Feldherr. Jakob Grimm hätte sicherlich keinen scharfsinnigeren Feldzugsplan entworfen als der ohne Gymnasialbildung herangewachsene Moltke, und von Alexander von Macedonien weiß Jedermann, daß er seine Muttersprache sowie deren Litteratur liebte, aber begreiflicherweise nicht durch das Studium der lateinischen Grammatik seine gewaltige Geisteskraft erlangt hat. Auch Napoleon I., der größte Feldherr und der scharfsinnigste gewandteste Staatsmann seines Jahrhunderts, hat seinen Geist nicht durch Sprachstudien entwickelt. Bis zu seinem 10. Jahr war seine Erziehung ganz vernachlässigt; dann kam er auf die Kriegsschule zu Brienne, und bei seinem Abgange erhielt er folgendes Zeugnis: „N. de Bonaparte hat sich stets durch seine Leistungen in der Mathematik ausgezeichnet; in Geschichte und Geographie ist er ziemlich, sehr schwach im Lateinischen: er ist nicht über die Anfangsgründe desselben hinausgekommen." Den Plutarch las er eifrig, aber in französischer Übersetzung. Griechisch wurde zu Brienne garnicht gelehrt.

Alle Dichter der Griechen von Homer bis Pindar, Sophokles, Aristophanes sind nicht durch das Erlernen einer fremden Sprache geschult, ebenso wenig wie ihre Mathematiker und Philosophen von Pythagoras bis Sophokles, Plato und Aristoteles.

Auf natürlichem Wege können Sprachkenntnisse in der That nicht zur allgemeinen Erhöhung der geistigen Kraft beitragen; wer es behauptet, ist genötigt, ihnen eine magische Wirkung beizulegen, an deren Vorhandensein er glaubt, ohne es irgendwie nachweisen zu können. Klares, bestimmendes Denken ist allerdings ohne Sprache nicht möglich: wir knüpfen unsere Begriffe stets an Worte, und es erhöht also die Fähigkeit des Denkens, wenn uns eine umfassende Anzahl von Wörtern und Wortverbindungen zu Gebote steht. Wer zu jedem Gedanken sofort den richtigen Ausdruck zu finden weiß, besitzt das vollendetste Mittel zum Reden und Schreiben und wird darin zur größten Virtuosität gelangen, wenn er sich nur mit einer Sprache: seiner Muttersprache befaßt, wie z. B. eben die Griechen. Der 1849 verstorbene Kardinal Mezzofanti beherrschte 56 Sprachen; das

heißt richtig betrachtet: er wußte für jeden Begriff 56 Wörter. War er dadurch um einen Begriff reicher geworden? Ein Zeitgenosse sagte von ihm, er habe in allen seinen Sprachen nie einen (selbständigen) Gedanken ausgedrückt. Sehr glaublich, aber niederschlagend für alle, welche an die magische Kraft der Sprachstudien glauben. Wer für einen Begriff 2, 3, 4, ja 56 gleiches bedeutende Wörter lernt, stärkt sein Gedächtnis, aber nicht seine Denkkraft. Daß Goethe und Schiller in der Kenntnis fremder Sprachen nicht viel höher standen als Napoleon, hat ihnen Nichts geschadet. Eher könnte man behaupten, es habe dieser Umstand ihre dichterische Entwicklung und ihre Meisterschaft in der deutschen Sprache wesentlich gefördert.

Welche Vorbildung haben die bedeutendsten unserer Parlamentsredner genossen? Am meisten zeichnen sich die Juristen durch rasches, scharfes Auffassen des Gegenstandes, durch lichtvolle Darstellung und schlagfertiges Erwidern aus, nicht die Philologen. Wie geht das zu? Wenn schon bei den Gymnasialschülern die Geisteskraft durch Sprachstudien gefördert würde, dann müßte es doch bei den Philologen, welche ihr ganzes Leben den Sprachen widmen, in erhöhtem Maße der Fall sein. Allein dem ist durchaus nicht so. Sprachstudien bringen, wie gesagt, nur philologischen, nicht allgemein menschlichen Scharfsinn. Soviel mir bekannt, hat sich kein anderer Philolog in unserem Parlamente besonders hervorgethan als Prof. H. Ewald. Aber wie? Das Andenken daran ist wohl nicht erloschen.

Juristen, Mediziner, Naturforscher sind durch die Schulgesetzgebung zwar gezwungen worden, ein Gymnasium durchzumachen; allein auf der Universität haben sie doch die Sprachstudien nicht fortgesetzt. Angenommen also, sie hätten einen Teil ihrer Geisteskraft der Grammatik zu verdanken, so müßten sie doch späterhin den Philologen nachstehen, was, wie eben gezeigt, durchaus nicht der Fall ist.

Im Oktober 1880 legte der Kultusminister eine Zusammenstellung aus den 1876 und 1877 erstatteten Gutachten der philosophischen Fakultäten und Prüfungskomissionen über die Befähigung der Realschüler vor. Ein Professor tadelt dieselbe

ein anderer aber berichtet, daß eine Anzahl derselben, in den experimentellen wie in mathematisch-physikalischen Übungen hervorragend Tüchtiges geleistet hatten. Im Seminare einer dritten Universität ist die Wahrnehmung gemacht worden, daß die auf Realschulen vorgebildeten Mitglieder sich bei den experimentellen Arbeiten durch Geschicklichkeit, Eifer, Ausdauer und Umsicht hervorgethan haben. Weiter bezeugt der Professor einer andern Universität, daß die Realschulabiturienten weder an Vorbildung noch an Erfolg ihrer Studien hinter den von Gymnasien kommenden zurückblieben, sondern sich eher vor ihnen auszeichneten. Hinsichtlich des Studiums der Chemie wurde von noch anderer Seite geurteilt, daß die Realschüler besser vorbereitet seien, als die auf Gymnasien ausgebildeten Zuhörer, daß aber die Letzteren ihre Lücken, wenn auch mühsam mit der Zeit ausfüllten. Von einer andern Universität wird berichtet, daß die Realschüler zu den fleißigsten Zuhörern gehörten und daß die Doktordissertation des einen in weiten Kreisen Anerkennung gefunden habe.

Das sind zwar nur subjektive Ansichten; indes da sie von hochstehenden Gelehrten herrühren, dürften sie immerhin die obigen objektiven Gründe zu verstärken geeignet sein. Geisteskraft und höhere Bildung sind auch ohne Schulung durch lateinische und griechische Grammatik möglich. Davon, daß im Gegenteil nicht selten Mangel an klarem, logischem Denken, sobald es nicht grammatische Gegenstände betrifft, bei altklassisch Gebildeten vorkommt, erlaube ich nur noch ein bemerkenswertes Beispiel anzuführen. Von bedeutenden Philologen ist schon oft mit großem Nachdruck hervorgehoben, „daß durch ein energisches Studium des Lateinischen und Griechischen der Lerneifer, die Liebe zu den Wissenschaften, der Sinn für das Wahre, Gute und Schöne geweckt wurde". Aber die Psychologie lehrt uns, daß größere Vorstellungsmassen in unserer Seele verwandte Begriffe begierig aufnehmen und fest mit sich verknüpfen. Wer also eine Reihe von Jahren Latein und Griechisch getrieben hat, fühlt allmählich ein immer stärkeres Verlangen, das ihm noch Fehlende hinzuzufügen, und der obige Satz müßte also, um

psychologisch und logisch richtig zu sein, lauten: „Das Studium der Grammatik erzeugt grammatischen Lerneifer.“ Im Gymnasium gibt es eben so viele träge, vergnügungssüchtige, unverbesserliche Schüler wie in der Realschule, und in Letzterer mit Latein genau so viele wie in derjenigen ohne Latein. Oder, sollten jene Gelehrten noch nie einen unfleißigen Gymnasiasten und einen fleißigen Realschüler angetroffen haben? Unmöglich. Das Studium der Naturwissenschaften weckt eben so stark die Begeisterung und den Lerneifer (für die Naturwissenschaften) wie das Studium der klassischen Sprachen (für die klassischen Sprachen) und bei übel beanlagten Naturen nützt beides nicht. Eine natürliche magische Wirkung liegt weder in der Grammatik noch in der Chemie u. s. w.

Das würden jene Männer doch ohne weiteres gefunden haben, wenn altsprachliche Studien erhöhte Geisteskraft überhaupt und — Vorurteilslosigkeit im Gefolge hätten.

Auch die Unhaltbarkeit der Ansicht, das altklassische Sprachstudium habe vorzugsweise moralischen Einfluß, es erzeuge die Liebe zum Guten, beruht auf Irrtum. Tugend ist eine auf das Gute gerichtete Gesinnung, hat also unmittelbar mit dem Wissen nichts zu thun und folglich auch nicht mit dem grammatischen. Nur mittelbar steht das Wissen mit der Moral in Verbindung, insofern ein vielfaches Interesse die Gewalt der einseitig auf ein Ziel strebenden Leidenschaften zerstreut und so die Sitten mildert. Wie aber die Kenntnis von den Wortformen einer fremden Sprache — von dem Inhalt ist hier nicht die Rede — direkt und vorzugsweise Wohlwollen, Gerechtigkeit, Pflichttreue hervorrufen soll, wird ein Klardenkender niemals fassen können. Auch bietet die Erfahrung sattsam Beispiele vom Gegenteil dar. Fast alle Tyrannen und Thoren der neueren Zeit hatten klassische Bildung genossen: Heinrich VIII. von England, Ludwig XIV., XV., XVI., Robespierre u. a. m. Selbstverständlich sind diese Männer nicht etwa schlecht oder charakterlos durch die klassischen Studien geworden, aber doch trotz derselben. Ein direkter veredelnder Einfluß des Griechischen und Lateinischen existiert nicht,

er müßte denn, wie gesagt, magisch sein. Darüber möge Jeder für sich entscheiden.

Noch bleibt übrig, den zweiten Teil der Behauptung Nr. 4, die geistbildende Kraft der sprachlichen Schulung sei durch nichts anderes zu ersetzen, richtig zu stellen.

Diese Ansicht beruht auf der Schlußfolgerung: „Nur durch geistige Anstrengung erstarkt der Geist (Obersatz); die Fremdartigkeit und Schwierigkeit der alten Sprachen erfordert solche Anstrengung (Untersatz). Folglich liegt in ihnen das vorzüglichste formale Bildungsmittel (Schlußsatz).

Der Obersatz ist richtig; der Untersatz hätte, um den Schlußsatz zu ergeben, heißen müssen: „Das Studium der alten Sprachen erfordert größere Anstrengung, als alles andere." Dann aber wäre er entschieden falsch. Aesthetik, Ethik, Psychologie, Logik, Metaphysik; Chemie, Physik, Astronomie, Mathematik erfordern nicht allein gleiche, sondern zum Teil doppelt und dreifach größere Geistesanstrengung als das Erfassen von Sprachformen, welche ja doch mehr das Gedächtnis als den Scharfsinn in Anspruch nehmen. Mathematik und Logik, als reines Denken, stehen in dieser Beziehung hoch über allen Sprachstudien.

Wir können also in Wahrheit nur sagen: „Sprachstudien erfordern geistige Anstrengung, fast so viel wie Mathematik u. s. w.; sie nützen also formal fast so viel wie Mathematik u. s. w. — nicht etwa mehr, sondern weniger.

Auch die Bemerkung einsichtsvoller Mathematiker, daß Mathematik an sich höher stehe als Sprachen überhaupt, dürfte wohl zu beachten sein. Die Sprache ist kein Kunstprodukt, sondern eine natürliche Lebensäußerung des Menschen. So mußten die Sprachen mit den Völkern entstehen; sie stammen aus einer Zeit der tiefsten Kulturstufe, wo das Denken noch roh und namentlich inkonsequent war. Im Einzelnen entwickeln sie sich zwar später, bleiben aber im Ganzen das Spiegelbild eines unvollkommenen Zustandes: arm, wo sie reich — reich, wo sie arm sein müßten. Die Mathematik dagegen konnte erst dann entstehen, wenn ein Volk bereits auf einer bedeutenden

Kulturstufe stand: sie ist ein Spiegelbild hochausgebildeten Denkens. Nichts bezügliches fehlt in ihr, nichts ist überflüssig, alles steht an seiner richtigen Stelle; es kommen keine Gedankensprünge, keine Entgleisungen in ihr vor; sie entspricht der Natur wie dem Denken; ihr Bau ist so vollendet wie alles Einzelne an ihr.

Es wird folglich unseren Schülern gewiß nie an „energischen Denkübungen" fehlen, wenn die toten Sprachen endlich zu den Toten gelegt werden. Also fort mit dem Lateinischen und Griechischen, sofern es ausschließliches Bildungsmittel der Denkkraft sein soll! —

5. „Durch die Geistesschätze, welche in der klassischen Litteratur niedergelegt sind, ist es uns möglich geworden, eine höhere Kulturstufe zu erreichen. Wir müssen also unsere Jugend immer von neuem an diese unversiegliche Quelle des Wissens führen, soll unsere Kultur auf ihrer Höhe erhalten werden."

Hier also ist nicht von der Sprache, sondern von dem Geiste, dem Inhalte der griechischen und römischen Schriftwerke die Rede, und es fragt sich nun, ob wir wirklich aus dem Griechen- und Römertume lernen können und gelernt haben.

Wer dürfte es leugnen? — Die Germanen wohnten in Erdhütten und kleideten sich in Tierfelle. Sie hatten keine Schrift, kannten weder Künste noch Wissenschaften, nicht einmal Handwerke. Die Römer brachten ihnen die erste Kultur. Davon zeugen die alten Städte an den Ufern des Rheins. Dann drangen auch Wissenschaften und Künste ein: durch Karl und seine Franken, durch italienische Mönche u. s. w. Zu einer geistigen Bildung im höheren Sinne aber gelangten die Deutschen erst nach der Eroberung Konstantinopels, als ihnen durch geflüchtete Griechen die griechische Litteratur erschlossen wurde. Was die rüstige Kraft der Germanen, sich selbst überlassen, auf geistigem Gebiete errungen haben würde, läßt sich nicht abwägen; allein die Leistungen der Stände, welche mit dem griechischen Geiste in keine Berührung kamen (Meistergesänge, Fastnachtsspiele) lassen keine allzu günstigen Meinungen davon aufkommen. Jedenfalls stehen Goethe und Schiller, welche den griechischen

und in manchen „Examinibus“ drückt man seine deutschen Gedanken noch in lateinischen Phrasen aus; aber wie! Köchly hat es nach allen Seiten beleuchtet und nach Gebühr gebrandmarkt. Es gab eine Zeit, da deutsche Universitätsprofessoren nur lateinisch sprachen, selbst mit ihren Kindern, und wenn etwa die Dienstboten sie nötigten, deutsche Worte zu gebrauchen, sich den „verunreinigten“ Mund mit Wasser ausspülten. Würde das jetzt ein Professor thun, und wäre er ein Nabob an Gelehrsamkeit, man sperrte ihn in eine psychiatrische Heilanstalt. Aber es kommt die Zeit hoffentlich recht bald, — wo man deutsche Männer, welche die Albernheit begehen, deutschen Zuhörern in Deutschland ihre Gedanken lateinisch, also nicht deutsch mitzuteilen, nicht viel glimpflicher beurteilen wird. Schämen sollten sich jetzt schon angesehene, ernsthafte Männer einer solchen Komödie, eines solchen kindischen Possenspiels.

In einer Fachprüfung ist die Aufgabe des Kandidaten, zu zeigen, wie viel er eben in seinem Fache weiß. Man zwingt ihn, lateinisch zu sprechen. Vielleicht weiß er wirklich das Nötige; aber den Ausdruck findet er nicht. Warum legt man dem schon so hart in Anspruch genommenen noch Handschellen und Fußketten an? Warum läßt man ihm nicht seine Muttersprache, in welcher ihm jedes Wort mühelos zu Gebote steht? Vielleicht um nebenbei seine Allgemeinbildung zu ermitteln? Aber eine höhere, allgemeine Bildung beruht auf ganz anderen Dingen, als auf Bekanntschaft mit der lateinischen Grammatik. Selbst Kandidaten der altklassischen Philologie müssen in deutscher Sprache examiniert werden. Ihre Aufgabe ist ohnedies schwierig genug. Also auch hier — fort mit dem Latein!

4. „Das Studium der klassischen Sprachen ist schon an sich ein energisches Bildungsmittel, welches durch nichts ersetzt werden kann.“ Dieser Spruch geht seit Jahrhunderten von Mund zu Mund; er ist eine Münze, welche man allenthalben auf ihr wohlbekanntes Gepräge annimmt und ausgibt, ohne ihren Gehalt zu prüfen. Thun wir das letztere.

Selbstverständlich ist hier nur von den Sprachformen, von

der Grammatik die Rede.* Den Inhalt werden wir später betrachten.

Also trägt das Studium der Grammatik zur Erhöhung unserer Geisteskraft bei? Und wenn — ist sie das einzige, durch nichts zu ersetzende Mittel zu diesem Zwecke?

Die erste Frage können wir ohne Weiteres bejahen. Jede Anstrengung der Geisteskraft trägt zur Erhöhung derselben bei, ähnlich wie Körperanstrengungen die Körperkraft erhöhen. Doch dürfen sich diese Übungen nicht auf einen vereinzelten Punkt beziehen. Ein Klavierspieler wird Finger und Arme durch seine Anstrengungen kräftigen, aber nicht die Zehen und Schenkel; der Tänzer umgekehrt. Wer sich von Jugend auf im Rechnen geübt hat, begreift und löst die schwierigsten arithmetischen Aufgaben mit großer Leichtigkeit, während er übrigens oft recht schwach im Denken bleibt. Eine nur etwas verwickelte grammatische Regel zu fassen, verursacht ihm vielleicht ebenso viel Schwierigkeit, wie dem geübten Grammatiker eine Rechenaufgabe. Wie borniert zeigt sich der in seiner Sphäre vielleicht scharfsinnige Handwerker, wenn man versucht, ihm philosophische Sätze, etwa von Hegel oder Schopenhauer zu erläutern; während der Philosoph ohne große Mühe den Sinn eines Ausspruchs wie: die Welt ist Wille und Vorstellung, erfaßt und möglicherweise als Irrtum verwirft. Das alles ist so und kann nicht anders sein, wie die Seelenlehre überzeugend darthut. Dann aber leuchtet ein, daß die obige Behauptung einen schlimmen logischen Fehler enthält, indem sie das Besondere mit dem Allgemeinen verwechselt. Richtig gestellt müßte sie lauten: Das Studium der Grammatik erhöht die Geisteskraft in Bezug auf grammatische Verhältnisse. Im Übrigen nicht.

Dürfen wir daran zweifeln? Wer der Psychologie mißtraut, der ziehe die Erfahrung zu Rate. Wie wenige unserer großen Denker und scharfsinnigen Erfinder sind aus den Reihen der Philologen hervorgegangen! Die Philologie befähigt den von Natur Begabten, ein großer Philolog zu werden, aber nicht

* Bekanntlich rechnet man jetzt auch das Lexikon zur Grammatik.

Wahrheit, daß wir unserer Jugend mit einer umfassenden deutschen Bildung zugleich die altklassische geben. Jeder Gedanke der griechischen Philosophen z. B. ist in die Systeme der deutschen Philosophie aufgenommen oder doch besprochen.

Dagegen finden sich in der deutschen Philosophie unzählige ausgezeichnete Gedanken, von welchen die Griechen und Römer keine Ahnung hatten, und hier ist es, wo wir unvermeidlich mit dem obigen Ausspruch in den schroffsten Gegensatz treten. Wir haben das Altertum in jeder Hinsicht längst überflügelt, und so ist eine altklassische Geistesschulung gegenwärtig nicht allein überflüssig, sondern sogar *schädlich*. Das Unvollkommene zu lehren, während das Vollkommene zu Gebote steht, ist doch augenfällig ein ungeheurer pädagogischer Mißgriff.

Ich bin überzeugt, daß man mir keinen Punkt in dem weiten Reiche des Wissens und Könnens aufzuweisen vermag, in welchem wir dem Altertume nachständen. Vielleicht in der Bildhauerkunst. Man kann zweifeln, ob — ich nenne hier überhaupt nur moderne Namen — Canova, Dannecker, Thorwaldsen, Schadow, Rauch, Rietschel, Schwanthaler höher stehen als Phidias und Praxiteles; in der Malerkunst jedoch — ich brauche nur den Namen Rafael zu nennen — wird kein Kunstkenner in seinem Urteil schwanken.

Noch weniger in der Musik. Vollends was die Theorie betrifft.

Doch wir haben es hier eigentlich nur mit den Wissenschaften zu thun, und da wird kein Vorurteilsfreier die Überlegenheit unseres Zeitalters leugnen.

Man studierte früher Aristoteles und Plinius als die größten Naturforscher; wer aber möchte sie jetzt höher stellen als einen Newton, Biot, Humboldt, Darwin; Lavoisier, Berthollet, Berzelius, Liebig, Faraday? Jene gehören ohne allen Zweifel nur noch in die Geschichte der Naturwissenschaften. Ebenso verhält sich Hippokrates und Galenus zu Harvey, Boerhaave, Reil u. s. w.; Herodot und Thukydides, Livius und Tacitus zu Möser, Joh. v. Müller, Herder, Schlözer, Niebuhr, Schlosser, Ranke, Raumer, Gervinus, Mommsen, Sybel, Häusser,

Droyſen. Pythagoras, Plato, Euklid, Archimedes zu Newton, Leibnitz, Euler, Laplace, Gauß, Abel, Dirichlet u. ſ. w.

Weit gefehlt alſo, daß unſere Kultur durch Beſeitigung der klaſſiſchen Sprachen ſinken ſollte, würde ſie ſich heben wie ein vom Ballaſt befreites Schiff.

Die Deutſchen haben in ihrer Jugendzeit von Griechen und Römern gelernt und müſſen das ſtets in dankbarer Erinnerung behalten. Aber ſie ſtehen jetzt im reifſten Mannesalter. Da iſt es an der Zeit, die Fibel hinwegzuthun.

Die klaſſiſche Litteratur iſt unſere Fibel.
Sie gehört ins Archiv, nicht in die Schule.

Laſſen wir dies zur That werden, ſo ſind damit nicht allein dringende Fragen der Gegenwart gelöſt, ſondern neue Bahnen für den Kulturfortſchritt eröffnet.

Die Lernlaſt der Jugend nimmt um ein Bedeutendes ab. Die Überbürdungsfrage iſt mindeſtens zur Hälfte beſeitigt.

Aber auch das Streben nach der Bildungs- oder Einheitsſchule hat alsdann ſeine Erledigung gefunden." —

Wir haben Fricke längere Zeit das Wort erteilt, um beizutragen, daß ſeine Anſichten in möglichſt weite Kreiſe hinausgetragen werden; denn wir halten ſein Auftreten für ein „Zeichen der Zeit" und gönnen ihm das Verdienſt, aufs neue zum Nachdenken über die fundamentale Geſtaltung unſeres Schulweſens angeregt zu haben.

Für ſeine „Schule der Zukunft" will er eine ausgezeichnete Pflege des Unterrichts in der Mutterſprache. Wie allſeitig und tief bildend ein ſolcher Unterricht wirkt, weiß derjenige am beſten, welcher einmal eine gediegene deutſche Grammatik, etwa die von Friedrich Blatz, die nicht genug empfohlen werden kann, gründlich durchſtudiert hat. — Und da unſerm Reformer einfällt, daß auch diejenige Schule, in welcher kein Latein und Griechiſch getrieben wird, ihre Schüler zu überbürden vermag, ſo erinnert er an verſchiedene pädagogiſche Grundſätze, welche ſchon jetzt und zu allen Zeiten Berückſichtigung verdienen.

Sein Urteil über die gegenwärtige Bedeutung des Lateiniſchen und Griechiſchen iſt nach unſerer Anſicht nicht frei von Ein-

seitigkeit und Übertreibung und die Aussicht auf Beseitigung der alten Sprachen einstweilen noch recht gering. Dennoch unterliegt es kaum einem Zweifel, daß bei dem nicht hinwegzuleugnenden fortwährenden Zuwachs des wissenschaftlichen Bildungsstoffs die zivilisierte Welt schließlich dazu gedrängt werden wird, das Tote von dem Lebendigen zu scheiden und jenes aus den Bildungsräumen zu entfernen. Ja, vielleicht wird man sich nach hundert Jahren wundern, daß unsere Generation noch nicht auf diesen Gedanken gekommen ist oder nicht den Mut gehabt hat, jenen Kaiserschnitt vorzunehmen.

Aber „so weit sind wir noch nicht", sagt Bismarck. Die Hoffnung auf eine theoretische Entscheidung der Nichtlehrer und Nichtbeamten, welche unsern Autor belebt, erscheint uns einstweilen äußerst gering. Aber das Volk würde allerdings die Frage praktisch lösen, wenn der indirekte Schulzwang nicht vorhanden wäre; d. h. es würde diejenigen Bildungsanstalten bevorzugen, welche ihm am ersprießlichsten erscheinen und somit für das Aussterben veralteter Veranstaltungen sorgen. Ob diese Entscheidung ganz im Sinne des Verfassers ausfallen würde, fragt sich; aber „Volkes Stimme" wäre auch in diesem Falle „Gottes Stimme".

Wer also die Ansichten unseres Kritikers teilt, muß sorgen helfen, daß das staatliche Berechtigungswesen an den Schulen aufgehoben werde. In den Staatsprüfungen muß nicht gefragt werden, wo jemand das geforderte Maß der Bildung hergeholt hat, sondern nur darnach, ob es vorhanden ist. Unsere allgemeine Bildungsduselei muß ein Ende nehmen, die allgemeine Bildung nicht mehr überschätzt, die praktische Berufsbildung nicht mehr unterschätzt werden. Die Universität muß allen geöffnet werden, welche den Eintritt suchen. Die Entscheidung über die Abkürzung der militärischen Dienstzeit muß aus der Schule in die Kasernen wandern, der Egoismus also seine Standarte, um die sich jetzt alle Welt auf dem Bildungsgebiete schaart, niederlegen.

Erst dann, wenn das Bildungswesen also von seinen Fesseln

befreit ist, kann und wird das Leben selbst auch auf diesem Gebiete sein maßgebendes Urteil sprechen, und dieses Urteil muß man sich selbstverständlich gefallen lassen. W. L.

II.

Die Seele des Kindes.

Unter Bezugnahme auf den Aufsatz „Anläufe zur Begründung einer wirklichen auf Naturbeobachtung begründeten Psychologie von W. L." (Rhein. Blätter, 1882, Heft I) sei es gestattet, zur Weiterförderung der Sache auf folgendes Werk aufmerksam zu machen: „Die Seele des Kindes. Beobachtungen über die geistige Entwicklung des Menschen in den ersten Lebensjahren von W. Preyer. Leipzig 1882." Der Verfasser hat sich der dankenswerten Mühe unterzogen, über seine Beobachtungen an seinem eigenen Söhnchen von dessen Geburt an bis zum Ende des dritten Lebensjahres gewissenhaft Buch zu führen, um thatsächliches Material für die Erkenntnis der geistigen Entwicklung des Kindes zu gewinnen. Wie es einem echten Naturforscher ziemt, hat er die bezüglichen Lebenserscheinungen vorurteilsfrei angeschaut und prüfend gesichtet und stellt nun als Resultat hin, was auf Zuverlässigkeit die Probe aushält. Bisher wurden wohl Kaninchen, Meerschweinchen, Ferkel, Hunde, Katzen u. s. w. systematisch beobachtet, Kinder aber, wenigstens in bezug auf ihre geistige Entwicklung, nur gelegentlich. Preyer ist hierin zuerst systematisch vorgegangen. Aber er verwertet zur Vergleichung, Ergänzung oder Bestätigung auch die von andern auf diesem Felde angestellten einzelnen Beobachtungen, seine eigenen, an fremden Kindern, ja auch an Tieren gewonnenen Erfahrungen. Insbesondere spürt er der Antwort auf die Frage nach, welche Gehirnfunktionen ererbt und welche durch Erfahrung erworben werden, weil in der That für die Entwicklungsgeschichte der Seele des Kindes alles darauf ankommt. „Die Seele des neugeborenen Kindes," so behauptet nämlich Preyer

im Gegensatz zu einer landläufigen Phrase mit Recht, „gleicht nicht der Tabula rasa, auf welche die Sinne erst ihre Eindrücke aufschreiben, so daß aus diesen die Gesamtheit des geistigen Inhalts unseres Lebens durch mannichfaltige Wechselwirkung entstände, sondern die Tafel ist schon vor der Geburt beschrieben mit vielen, unleserlichen, auch unkenntlichen und unsichtbaren Zeichen, den Spuren der Inschriften unzähliger sinnlicher Eindrücke längstvergangener Generationen.“ Die Erblichkeit und die Erfahrung sind daher als gleich wichtige Faktoren der Entwicklung der Seele zu betrachten.

Wir stellen in folgendem die Hauptgedanken des Buches zusammen, namentlich soweit sie mit der Pädagogik in engerer Beziehung stehen.

Während viele Tiere von Geburt an mit fast völlig entwickelten Sinnesapparaten ausgerüstet sind, ist bei dem Menschenkinde der erbliche Mechanismus der beiden edelsten Sinnesorgane nur unvollständig vorhanden und wird erst durch die Eindrücke selbst wesentlich mit ausgebildet; die Anlagen sind angeboren, nicht der ganze Apparat. Es kann daher anfangs im eigentlichen Sinne weder sehen noch hören, sondern muß beides erst allmählich lernen. Beobachtungen über die Entwicklung der Sinne bilden den ersten Teil des Preyerschen Werkes. Ein näheres Eingehen auf dieselben würde hier zu weit führen; jedoch mögen zwei hierher gehörige Stellen ihrer praktischen Bedeutsamkeit wegen hervorgehoben werden. 1. „In praktischer Beziehung halte ich als Regel fest — so sehr es den Vorurteilen einer traditionellen Erziehungsmethode widerspricht — daß in keinem Falle ein kleines Kind gezwungen werden soll, Nahrung zu genießen, deren Geschmack ihm zuwider ist. Irgend welchen Nutzen solcher Strenge für das Kind wüßte ich nicht anzugeben, wohl aber kann sie, auch wenn nicht bald nach der Mahlzeit Erbrechen erfolgt, nachteilige Wirkungen auf die Ernährung und auf die Charakterbildung haben. 2. Ich halte es für außerordentlich wichtig, bei kleinen Kindern den Schlaf nicht — etwa um ihnen Milch zu geben — künstlich zu unterbrechen, und auch größere nicht zu wecken. Durch Wecken kann (im

4. Jahre) ein wahrer Angstzustand mit Zittern und Krämpfen bei völlig gesunden Kindern herbeigeführt werden und anhaltende Verstimmung entstehen. Ein Nutzen des Weckens für das Kind ist mir nicht bekannt."

Im unmittelbaren Anschluß an die ersten Erregungen der Sinnesnerven entstehen die Gefühle, Unlust wie Lustgefühle, und aus dem Begehren alles dessen, was einmal Lustgefühle herbeigeführt hat, entwickelt sich allmählich der Wille des Kindes.

Eine Willensthätigkeit setzt voraus, 1. daß Wahrnehmungen gemacht worden sind, 2. daß durch wiederholte Vergleichung der Empfindungen (mittels der Gefühle und dann der Vorstellungen) das Begehrenswerte von dem Abzuwehrenden geschieden worden ist. Der Wille ist als solcher nicht angeboren aber erblich. Angeboren ist die variabele Erregung der motorischen Zentralorgane und damit verbunden ein Begehrungsvermögen als erste Anlage zum Wollen. Es kommt nun darauf an zu untersuchen, wann diese Anlage sich bethätigt. Die Bethätigung muß sich durch eine angemessene Bewegung ausdrücken. Es muß aber genau unterschieden werden, ob eine solche Bewegung, z. B. das erste Greifen nach einem gesehenen Gegenstande, zufällig oder absichtlich ist. Und selbst wenn letzteres der Fall, d. h. wenn beispielsweise die Greifbewegung dem Kinde bekannt ist und ihr Ziel ihm wirklich vorschwebt, kann die Bewegung noch nicht willkürlich genannt werden, sondern erst dann, wenn dieselbe auch unterlassen werden kann, etwa durch die Vorstellung unangenehmer Folgen. Es ist das Verdienst Preyers, auf diesem schwierigen Gebiete zuerst gründliche Beobachtungen angestellt zu haben, da, wie er mit Recht behauptet, die Ausbildung des Wollens und Nicht-Wollens die Grundlage zur Charakterbildung abgibt. —

Preyer unterscheidet: 1. Impulsions-Bewegungen, solche, wie sie bereits der Embryo ausführt, z. B. das Ausstrecken und Beugen der Arme und Beine; sie sind natürlich unbewußt. 2. Reflex-Bewegungen, welche Sinneseindrücke erfordern, unter normalen Verhältnissen mit sehr großer Geschwindigkeit auf

dieselben folgen und erst, nachdem sie stattgefunden haben, bewußt werden, z. B. das Niesen. 3. Instinktive Bewegungen welche ebenfalls von Sinneseindrücken abhängen, jedoch ein Ziel haben und dabei unbewußt und erblich sind. 4. Vorgestellte Bewegungen, welche aus Sinneseindrücken stammen, die bereits zeitlich — räumlich — kausal verarbeitet sind, d. h. zur Bildung einer Vorstellung geführt haben. Als niedrigste Form dieser vierten Ordnung erscheinen die imitativen Bewegungen oder Nachahmungen. Die Beobachtung derselben ist deshalb von besonderem Interesse, weil sie den ersten sichern Beweis von der Thätigkeit des Großhirns und von einem bereits erworbenen Willen geben. Und die Beaufsichtigung und Leitung des Nachahmungstriebes ist deshalb von hoher Wichtigkeit, weil derselbe, schon im 2. Lebensjahre des Kindes mächtig geworden, die geistige Entwicklung außerordentlich beeinflussen muß. „Denn wenn das Kind in diesem Alter in unaufmerksamer oder ungebildeter Gesellschaft den größten Teil seiner Zeit zubringt, dann wird es allerlei ihm Schädliches nachahmen und leicht Gewohnheiten annehmen, welche seine fernere Entwicklung hemmen. Es ist darum von der größten Bedeutung, schon in dieser frühen Zeit den Verkehr der Kinder mit Unbekannten zu verhindern und alles zu vermeiden, was dem Nachahmungstriebe verkehrte Bahnen eröffnen könnte."

Wir übergehen die Entwicklungsstadien der expressiven Bewegungen des Kindes (das Lächeln, Lachen, Schreiweinen u. s. w.), wie auch die überlegten Bewegungen, so interessant auch die betreffenden Beobachtungen unseres Gewährsmannes sind, und wenden uns einer in pädagogischer Beziehung besonders wichtigen Bemerkung zu. Nachdem Preyer davor gewarnt hat, dem schwachen, zu raschem Wechsel geneigten Willen des Kindes zu häufig nachzugeben, weil die spätere Ausbildung der willkürlichen Willenshemmungen, auf die für die Charakterbildung am meisten ankommt, dadurch wesentlich erschwert und der Eigensinn genährt werden, fährt er also fort: „Die Übungen im Gehorsamsein können nicht früh genug beginnen, und ich habe während 4jähriger Beobachtung keinen Nachteil der frühzeitigen konsequenten

Lenkung des aufkeimenden Willens entdeckt, wenn nur diese Lenkung mit der größten Milde und Gerechtigkeit geschieht, als wenn schon der Säugling eine Einsicht in den Nutzen des Gehorchens hätte. Durch Voraussetzung der Einsicht beim Kinde wird sie früher geweckt, als durch Dressur, und durch Angabe eines wahren und rationellen Grundes für jedes Verbot, sowie das Verständnis beginnt, also durch Vermeiden aller grundlosen Verbote, wird das Gehorchen wesentlich erleichtert. So kann durch Kultivieren der Vorstellungen höherer Ordnung schon im 2. Jahre der Wille dirigiert und dadurch der Charakter geformt werden; aber nur durch unerbittliche Konsequenz, welche keine Ausnahmen eines Verbotes zuläßt, ist es möglich, ihm die einmal erteilte Form zu erhalten."

In dem Abschnitt über die Entwicklung des Verstandes tritt der Verfasser dem Vorurteil entgegen, nach welchem ohne Sprache kein Verstand denkbar sei. Wenn Denken eine logische Verknüpfung von Vorstellungen ist, so denkt das Kind, falls es nicht frühzeitig verkünstelt wurde, sicher schon lange, bevor es ein einziges Wort sprechen kann. Das lehren aufmerksame Beobachtungen deutlich, zunächst die das Gedächtnis betreffenden. Dasselbe entwickelt sich vor dem Sprechen. Ohne Gedächtnis ist aber kein Verstand möglich. Die niedrigste Verstandesthätigkeit, das Vergleichen, erfordert mit Notwendigkeit die Verknüpfung zweier ungleicher Empfindungen durch die Erinnerung an frühere. Mit $1^1/_2$ Jahren ist bei normalen Kindern das Gedächtnis für zusammengehörige Gesichts- oder Bewegungsvorstellungen ohne die Kenntnis der entsprechenden Wörter sogar bereits gut entwickelt. Aber auch eine kausative Verknüpfung von Erinnerungsbildern findet schon vor den ersten Sprachversuchen statt. Namentlich zeigt sich dies in den zweckmäßigen Bewegungen und Bethätigungen des Kindes, wenn es nach Nahrung verlangt. Ebenso zeigt sich die wortlose Logik des Kindes, wenn es zum Beispiel unnötiges Schreien unterläßt, nachdem es die Erfahrung gemacht hat, daß man es nicht beachtet. Es hat dann durch Überlegung Einsicht in die Zwecklosigkeit des Schreiens erworben. Auch lehrt die

daß ein gesundes Kind Gesprochenes viel früher versteht, als es selbst die gehörten Laute, Silben und Wörter nachahmend hervorbringen kann.

Insoweit das Kind ohne Sprache denkt, ähnelt es darin allerdings intelligenten Tieren. Nur können diese nicht so viele, nicht so klare und nicht so abstrakte Begriffe und nicht so viele und verwickelte Vorstellungsverknüpfungen bilden wie das begabte Menschenkind unter Menschen. Die höhere Ausbildung des Denkens beginnt freilich erst mit der Sprache.

Artikulierte Laute und Silben bringt das Kind anfangs unabsichtlich hervor, im ersten Monat fast ausschließlich Vokale, im dritten Monat von Konsonanten am häufigsten m. Wenn das Kind (oft lange vor dem siebenten Monat) auf Zureden, Fragen, Schelten antwortet, sei es in unartikulierten Lauten, sei es in Vokalen, oder mittels einfacher Silben, so erregt seine Aufmerksamkeit nicht das gesprochene Wort, sondern der Wechsel des Timbre, des Accentes, der Stimmhöhe, der Intensität der Stimme und der Laute. Es erhebt sich durch solche Antworten noch nicht über ein intelligentes Tier, z. B. über einen Hühnerhund; vielmehr ist das Verhalten des Kindes gegenüber Äußerungen wie: Gib! komm! Händchen! übereinstimmend mit dem Verhalten des Hundes, wenn man zu ihm sagt: Setz dich! zurück! faß! Auch wenn das Kind einen Laut, eine Silbe, sogar ein Wort korrekt nachsprechen kann, so beweist das an und für sich noch nichts für das Verständnis des Nachgesprochenen, sondern nur, daß die physischen Bedingungen da sind, welche das Nachsprechen ermöglichen. „Wahrscheinlich sind die früh und geschickt nachahmenden diejenigen Kinder, welche am frühesten sprechen können und deren Großhirn am schnellsten wächst, aber auch am frühesten aufhört zu wachsen, während die später und spärlicher nachahmenden meistens später sprechen lernen und meistens die intelligenteren sein werden. Denn mit der höheren Thätigkeit wächst das Gehirn mehr."

Ehe wir jedoch auf die Entwicklung des Verständnisses beim Sprechen eingehen, möge noch Preyers Beobachtungen zufolge hervorgehoben werden, daß alle gesunden Kinder, wie ver-

schieden sie sich auch betreffs des Sprechens entwickeln, die überwiegende Mehrzahl der Laute, deren sie sich nach Erlernung der Wortsprache bedienen, und außer diesen noch viele andere schon innerhalb der ersten 8 Monate richtig bilden. Der jugendliche Sprechapparat ist sehr plastisch, so daß das Kind mehr Laute und Lautkomplexe hervorbringen kann, als später zur Verwendung kommen. Die Beobachtungen zeigen zugleich, daß im Gegensatz zu der früher aufgestellten Theorie der kleinsten Kraftanstrengung das Kind von der Bildung der leichter hervorzubringenden Laute zur Bildung der physiologisch schwierigeren nicht in konsequenter Weise fortschreitet. Daran schließe sich noch die Bemerkung, daß beispielsweise die früh gesprochenen Wörter Papa und Mama, entstanden aus Verdoppelung der keine Artikulationsschwierigkeiten bietenden Silben pa und ma, von dem Kinde anfangs sinnlos gebraucht werden und daß die Angehörigen den Sinn erst hineinlegen.

Wie kommt nun das Kind dazu, die Wörter mit Verständnis zu gebrauchen? Antwort: Es verbindet mit den Vorstellungen, die es bereits vor dem Sprechen erworben hat, die ihm vorgesagten Laute, Silben und Wörter, indem es sie nachahmt: „Ist z. B. die Vorstellung: weiß, naß, süß, warm durch häufiges Sehen, Fühlen und Schmecken der Milch entstanden, so hängt es von der Ursilbe ab, welche man wählt beim Sprechen, Zureden oder Beruhigen des hungrigen Säuglings, ob er sein Begehren nach Nahrung mit möm, mit mimi, mit nana, mit mig oder mamam oder noch anderen Silben ausdrückt. Je öfter er die Vorstellung Nahrung (d. h. etwas, was den Hunger oder das Unlustgefühl desselben vertreibt) und zugleich den Schalleindruck „Milch“ erlebt, umsomehr wird letzterer mit ersterer assoziiert und in Anbetracht der großen Vorteile, die er bietet, weil er von allen verstanden wird, schließlich adoptiert. So lernt das Kind die ersten Wörter.“ Daraus ergibt sich zugleich der beste Weg, Kinder sprechen zu lehren; es ist der, mit dem Worte, auch wenn es von dem Kinde noch nicht korrekt nachgesprochen werden kann, die Anschauung zu verbinden, also derselbe Weg, welchen die Pädagogik überhaupt als den allein

richtigen anerkennt. Diese gleichzeitige Verbindung von Anschauung und Wort ist für den Lehrenden mühsamer, als das bloße Nachplappernlassen, legt aber den sichern Grund zur Geistesbildung, während bei inhaltsleerem Nachplappern es dem Zufall überlassen bleibt, ob das Wort später mit einem Inhalt ausgefüllt wird, und die Gefahr nahe liegt, daß auf Kosten der geistigen Entwicklung das Kind sich an bloße Wortschälle gewöhnt.

Wer aufmerksam beobachtet, den wird die sprachliche Logik eines Kindes oft überraschen, nachdem sein Verständnis in Verbindung mit hinreichender Technik des Sprechens begonnen hat, z. B. wenn es sagt: messen, statt mit dem Messer schneiden; schiffern, statt das Schiff bewegen, rudern; (Geigesäge statt Violinbogen;) gegeht, gegeht, getrinkt, also das schwache oder regelmäßige Partizip, statt des starken oder unregelmäßigen, gebraucht. So lange das Kind derartige logische Neubildungen und Verstümmelungen zur Bezeichnung eines bloß sinnlichen Eindrucks gebraucht, bekundet es aber noch ein niederes Verständnis. Weit höher erhebt es sich, wenn es, sei es auch nur durch ein einziges Wort, einen Satz auszudrücken sucht; denn wenn es auf der vorigen Stufe auch Eindrücke zu Wahrnehmungen, sogar Merkmale zu Begriffen schon vereinigt hat, so folgt daraus noch nicht notwendig die Verbindung zu einem Urteil — diese vollzieht sich erst in der Bildung eines Satzes, gleichviel ob derselbe durch ein einziges Wort oder durch mehrere ausgedrückt ist. Die anfängliche Vieldeutigkeit eines solchen Wortes ändert hieran nichts, so z. B. wenn das Kind mit dem Worte Tuhl-Stuhl meint: Mein Stuhl fehlt — der Stuhl ist zerbrochen — ich möchte auf den Stuhl gehoben werden u. s. w. Preyer tritt hierbei dem allgemein vorkommenden Irrtum entgegen, als ob alle Kinder anfingen mit Hauptwörtern zu sprechen, denen die Zeitwörter folgten. Vielmehr beruht nach seinen Beobachtungen die Aneignung und Verwertung der Wörter zur ersten Bildung von Sätzen in erster Linie auf dem Verhalten der mit dem Kinde verkehrenden Erwachsenen. Preyers Knabe brachte sein erstes Urteil in dem Eigenschaftsworte „heiß“

(= die Milch ist mir zu heiß) zu stande. Den größten Fortschritt bezeichnet aber die Vereinigung zweier Wörter in einem Satze, von unserem Gewährsmanne zuerst am 707. Lebenstage seines Knaben beobachtet. Der Satz lautete: haim, mimi = Ich möchte heimgehen und Milch trinken.

Wir müssen es uns versagen, die wachsenden Fortschritte des sprechenden Kindes in technischer wie in intellektueller Beziehung weiter zu verfolgen und verweisen des Näheren auf Preyers Buch selbst. Der Leser wird außer einer Fülle von interessanten Beobachtungen noch manche Belehrung, zumal betreffs der anthropologischen Begründung der ersteren, und manchen beherzigenswerten Wink finden.

Hier kam es darauf an, durch Hinweis auf ein kompetentes Muster zu eigenen Beobachtungen der Kindesseele und zum Nachdenken darüber anzuregen, wie man zu der Entwicklung der Seele, je nach der Eigenart des Kindes, am förderſamsten beitragen könne.

Zum Schluß noch ein paar Worte Preyers, welche sich besonders alle Mütter zu Herzen nehmen mögen: „Alles Abrichten des ein- und zweijährigen Kindes muß möglichst verhindert werden. Ich habe in dieser Beziehung insofern Erfolg gehabt, als mein Kind erst spät mit den Kinderkunststückchen bekannt gemacht und nicht mit Auswendiglernen von Liedern u. s. w. gequält wurde, welche es nicht zu verstehen im stande war. — Je früher ein kleines Kind angehalten wird, ceremonielle und andere konventionelle Bewegungen zu machen, deren Sinn ihm unbekannt ist, um so früher verliert es seine, ohnehin nur kurz dauernde poesievolle Natürlichkeit, und um so schwieriger wird die Beobachtung seiner unverfälschten geistigen Entwicklung.“

H. F. Langer.

III.

Aus dem Schulhause.

I.

1. Unter den „Schulmeistern" haben es die Herren an der Universität am besten; denn sie können nach Belieben bummeln und sind für die Fortschritte ihrer Schüler nicht verantwortlich. Uns aber drückt gerade diese Last der Verantwortlichkeit, und zwar den Einen mehr als den Anderen. Der Eine gewinnt durch seine Persönlichkeit und das Anregende und Gediegene seines Unterrichts sofort das Herz der Jugend, bestimmt sie mit Leichtigkeit zu energischem Thun und zu stetigem und entschiedenem Fortschritt — der Andere hat mit dem „Takelzeug" seine liebe Not, plagt sich ab und erreicht dennoch wenig! Der Eine sieht sofort mit scharfem Blick, was nötig ist, um die Menschen vorwärts zu bringen — der Andere erschöpft sich in Seufzen und Stöhnen und weiß nicht, bei welchem Zipfel er anfassen soll. Der Eine denkt zunächst an sich selbst, fragt sich zunächst, ob ihm sein Beruf auch zu viel Arbeit mache und erwartet eine reichliche Ernte von wenigen Samenkörnern — der Andere scheut keine Mühe und Kraft, bis er sein Ziel erreicht hat, sintemalen er begriffen hat, daß man auf allen Gebieten menschlicher Arbeit viel säen muß, bevor man auf Anerkennung rechnen darf: jener arbeitet lieber etwas weniger als etwas mehr, dieser lieber etwas mehr als etwas weniger. Der Eine bedauert sich gleich selbst, wenn er sich etwas anstrengen muß; der Andere findet kinderleicht, was jenen schon drückt, und bohrt mit Vergnügen hartes Holz. Der Eine weiß Jeden zu fassen bei seiner Individualität und ihn zu ermutigen und zu beleben — der Andere steht vor der Front wie ein preußischer Unteroffizier und sieht nur numerierte Menschen. Der Eine ist die Pflichterfüllung und Gewissenhaftigkeit selbst, weil er weiß, daß das gute Beispiel mehr wirkt als das Wort — der Andere pfuscht, wo er nur kann; der Eine hat Takt im Umgang mit der Jugend, weiß das Kleine von dem Großen zu unterscheiden und wird von seinen Schülern vergöttert — der Andere bleibt ein

Taps sein Lebelang und kommt in tausendfältige Konflikte hinein. Lernen können freilich alle, und alle müssen lernen, da man in erziehlichen Dingen niemals auslernt. —

2. Witzeleien, seien es Kalauer oder wirkliche Witze, können sich nur diejenigen erlauben, welche fest im Sattel sitzen und deren gewichtige Persönlichkeit jeden Augenblick die gewünschte Stimmung zu erzeugen vermag. Wer sich aber dieser Vorzüge nicht zu rühmen vermag, der sei freundlich und artig und halte sich dabei streng an die Sache.

3. Ich kann nicht sitzen, wenn ich lehren muß, und ich glaube, die eifrigen Menschen können es immer dann nicht, wenn es gilt, die Aufmerksamkeit und Thatkraft der Klasse gehörig anzuregen und zu entfesseln. Nur deshalb habe ich keine Katheder machen lassen. Man fängt übrigens selbst in einigen Staatsschulen an, sie abzuschaffen.

II.

1. Ein Mitglied unseres Kollegiums ist bekanntlich der Meinung, daß wir mit unserer Zeugniserteilung zu sehr in die Negation gekommen sind, will sagen, daß wir dem Elternhause wöchentlich immer nur mitteilen, was ein Junge schlecht, nicht aber, was er gut gemacht hat. Ganz richtig ist diese Bemerkung insofern nicht, als neben den Tadeln ja auch die lobenden Zeugnisse zu finden sind. Allein es läßt sich nicht leugnen, daß infolge meiner roten Zusätze die Tadel vorzugsweise, häufig vor allem, ins Auge gefaßt werden. Darum sehe ich es gern, wenn in den Referaten der Ordinarien auch anerkennende Worte zu finden sind, wo sie eben angebracht erscheinen. Von der strengen Beurteilung dürfen wir aus naheliegenden inneren und äußeren Gründen nicht abweichen, und es ist in Ordnung, wenn das „sehr gut“ für ganz extraordinäre Beweise des Fleißes reserv[iert] wird. Indessen dürfen wir als Erzieher dabei nie v[ergessen], daß man bei einigermaßen fühlenden Menschen durch A[nerkennung] weit mehr auszurichten vermag, als durch Tadel — [denn] es leicht ist, einen Menschen niederzuschlagen, ihn [zu] mutlos oder gar widerhaarig zu machen, aber schw[er]

zurichten, d. h. den frischen Mut und freudiges Zugreifen in ihm anzuregen.

2. Einige Lehrer glauben schon wundersviel gethan zu haben, wenn sie recht viele Arbeiten mit „ungenügend" zensieren und in dieser sog. Strenge recht konsequent sind. Wer aber seine Sache wirklich versteht, der weiß, daß die Arbeit erst für ihn angeht, wenn er recht vieles von dem, was die Schüler geleistet haben, verwerfen muß. Denn dann soll er darnach trachten, daß in möglichst kurzer Zeit wenig zu verwerfen ist, und in der Abnahme der Quantität des Ungenügenden gerade den Maßstab für seine Wirksamkeit finden. Was kann es nützen, wenn immer dieselben Schüler Tadel erhalten und diese Tadel also immer in gleicher Anzahl gegeben werden müssen? Einen derartigen Zustand kann schließlich auch der unfähigste Mensch einleiten und aufrecht erhalten. Und es kommt bei dieser Manier nichts weiter als die edle Praxis des mächtigen Zurücklassens heraus, die zwar sehr bequem herbeizuführen und zu dekretieren ist, aber eine blühende Schule in kurzer Zeit zu Grunde richten kann. Nein, der Lehrer versteht nicht viel und leistet nicht viel, wenn er es nicht dahin zu bringen vermag, daß die Zahl der schlechten Leistungen und auch die Zahl der schlechten Arbeiten stetig abnimmt und der allgemeine Fortschritt mit den Händen zu greifen ist. Daß ihm trotz aller Strenge gegen sich selbst und trotz aller Tüchtigkeit in einzelnen Individuen Grenzen gezogen, die nicht zu überschreiten sind, versteht sich von selbst.

III.

1. Im Unterricht der modernen Sprachen sollte eigentlich die altphilologische Grammatikpaukerei mit dem bloßen Extemporal- und Exerzitienschreiben nicht in den Vordergrund treten; vielleicht sollte der mündliche Gebrauch dieser lebendigen Gebilde lebender Völker mehr in den Vordergrund treten und auch wohl den Ausgangspunkt des ganzen Unterrichts bilden. Allein wir stehen wegen der Abgangsprüfung unter dem Bann des alten Systems und müssen uns fügen. Niemand gibt uns etwas für

eine feine Aussprache und für schöne französische und englische Ausdrucksweisen, sondern es handelt sich nur darum, daß möglichst wenig und möglichst leicht wiegende Verstöße gegen die Grammatik gemacht und namentlich die elementaren Fehler vermieden werden. Wenn man nun auch diese Sachlage nicht ändern kann, so wird doch ein geistreicher, die Sprache beherrschender Mann es trotz alledem und alledem verstehen, auch auf noch andere Weise den Sprachunterricht bildend zu machen. Namentlich bietet ja die Lektüre hinreichende Handhabe dazu. Die ausschließliche Grammatikpaukerei ist natürlich langweilig, und sie gewöhnt die Jungen daran, Langeweile zu ertragen, macht sie aber selbst langweilig und geistig stumpf.

2. Ein Haupterkennungszeichen eines ungeschickten Klassenlehrers besteht darin, daß er sich bei einem Dummen oder Faulen über Gebühr aufhält, dadurch die Zeit vertrödelt, die Übrigen vernachlässigt und darum Stunden gibt, die wenig Interesse und im Grunde wenig substantiellen Inhalt haben. Mancher geschickte und lebendige Mann lehrt in 1/4 Stunde mehr, als so ein Dröhnpeter und Zeittotschlager in 2 Stunden. Allerdings sollen die Dummen berücksichtigt werden, aber nicht so weit, daß alle darunter leiden. Der Lehrer, welcher etwas „vom guten Hirten" des Evangeliums hat, widmet ihnen Zeit nach und außerhalb der Lehrstunden, wenn es sein muß. Der Faule hat aber gar kein Anrecht auf Berücksichtigung. Mit ihm muß man im Wiederholungsfalle nach der Schule reden.

3. Es begegnet mir zuweilen, daß Kollegen mir, wenn ich hospitiere, in einer gewissen Maßlosigkeit und in den heftigsten Ausdrücken schildern, daß ein Bube in dem Gegenstande, der gerade gelehrt wird, schrecklich schwach sei. Was soll das eigentlich? Solches Räsonieren raubt dem also Getadelten Mut und Lust, kann mich also stets nur zu einigen aufmunternden Worten an den also Angeklagten bewegen. Denn schließlich kann ich's ihm auch nicht eintrichtern.

4. Lehrer, die scharf denken und gründlich wissen, daher wirklich populär und haarscharf elementar sein können — und das ist gar nicht so leicht — machen oft die Erfahrung, daß

das philosophisch und wissenschaftlich Höchste und Letzte gerade das Einfachste und Begreiflichste ist. Ihnen fallen keine Schüler in den Stunden ab, und sie genießen die Freude, daß die ganze Korporation, die Korporation als solche, gewöhnlich in Reih und Glied marschiert und gerade und energisch marschiert.

IV.

1. Was soll man sagen, wenn von einem Lehrer stets und unausgesetzt Betragenstadel für Plauderei, Umsehen 2c. erteilt werden? Dergleichen kann man verstehen, wenn Lehrer und Schüler sich noch nicht kennen, also ein vorübergehendes Durchgreifen nötig ist. Wenn sich aber diese Tadelei fortschleppt, so folgt daraus nach meiner Ansicht ein Entweder — Oder: entweder ist den Jungen der Lehrer, wie die Sache, welche er vertritt, langweilig, und sie suchen sich auf verbotene Weise einiges Amüsement zu verschaffen; oder der Lehrer läßt sich in Haltung und Anstrengung häufig dermaßen gehen, daß die Schüler geradezu herausgefordert werden, seinem Beispiele zu folgen. „Wie die Alten sungen, so zwitschern die Jungen." Wenn ein Junge vor dem Lehrer Respekt, Lust zur Sache und in den Stunden gehörig zu thun hat, so plaudert er weder, noch fallen ihm Allotria ein. Schlingel können wohl einmal einen Versuch machen; aber ist der Lehrer ein tüchtiger Mann, so genügt ein solcher Versuch, um jede Wiederholung unmöglich zu machen. Wenn doch die Lehrer immer zweierlei bedenken wollten: erstens, daß sie durch manche Urteile und Tadel sich selbst verurteilen und tadeln, und zweitens, daß alles, was ein Lehrer sagt und thut, anzusehen ist, als sei es auf öffentlichem Markte gesagt und gethan. Ich wiederhole: Die Wände einer Schule sind durchsichtig wie Glas.

2. Ein mir sehr befreundeter Kollege erzählte mir am Sonntag, daß einer seiner Mitarbeiter, ein sehr gelehrter und mit einem Prüfungszeugnis Nr. I versehener Mann, die Schüler dermaßen ungeschickt im Lehren, Aufgeben und Zensieren behandelt habe, daß die Mehrzahl derselben Mut und Lust verloren haben, über die II hinauszugeben. Erst seitdem dieser

Mann einen pädagogisch geschickten Nachfolger gefunden habe, rege sich die Lust unter den Schülern wieder, das volle Bildungsziel der Anstalt zu erstreben. — Seit Beginn der neuesten Aera in unserer Schule ist es allerdings leicht, die jungen Menschen verzagt zu machen und sie dadurch aus der Schule heraus zumaßregeln. Strenge und Konsequenz sind gut und notwendig, wenn diese Eigenschaften in einer Lehrerpersönlichkeit mit Lehrgeschick, Wohlwollen und einem freundlichen ermutigenden Wesen verbunden sind. Treten sie nackt, in möglichst liebloser Gestalt und im pädagogisch ungeschickten Gewande auf, bilden sie höchstens Ingredienzien einer Art von Schultorpedo. Denn schließlich sind Schüler und Eltern doch auch schwache und gebrechliche Menschengestalten.

V.

„Wie die Alten sungen, so zwitschern — überall die Jungen." Ich will hier damit sagen: der Geist und Ton einer Landschaft, eines Ortes macht sich auch in der Jugend bemerkbar. Der Berliner Junge, wie ich ihn kennen gelernt habe, ist „schnodderig und faulschnauzig", dabei kalt- und wenig gemütlich, aber im Ganzen regsam und fleißig. Der Hamburger Junge ist wohlgenährter und fauler, in seinem ganzen Wesen schwerfälliger, aber gemütlicher, treuer, herzlicher.

In Hamburg haßt man nichts mehr als das „machige" Wesen. Wer sich auf seine bloße Stellung und nicht vielmehr auf die Art, wie er seine Stellung ausfüllt, etwas einbildet, wird ausgelacht oder verachtet. Kein Senator darf dem Bürger gegenüber den Hochnasigen herauskehren, wenn er nicht sofort Derbheiten oder gar Grobheiten in Empfang nehmen will.

Soldatisches Maulhalten um jeden Preis ist dem Hamburger fremd. Dagegen fügt er sich willig dem Gesetze und ehrt den Mann, der es mit eiserner Strenge zu handhaben weiß. Und „wie die Alten ꝛc."

In Hamburg wird in allen Schichten der Bevölkerung kolossal gearbeitet. Nichts Besseres weiß man einem Mann nachzurühmen, als daß er im Besitze einer glänzenden Arbeits

kraft ist. Ungewissenhafte, unpünktliche, gemütlich-faule Menschen werden überall zurückgedrängt und über die Achsel angesehen. Und „wie die Alten sungen, ꝛc.“

In Hamburg gilt jeder genau so viel, als er durch seine persönliche Energie, seine Thatkraft aus sich zu machen versteht. Auf Titel, Orden und Zeugnisse wird nur dann erst etwas gegeben, wenn sie nicht nötig haben, den Mann zu zieren, sondern wenn umgekehrt' der Mann diese Äußerlichkeiten ziert. Und „wie die Alten ꝛc.“

In Hamburg herrscht verhältnismäßig wenig äußerliche Feinheit, wohl aber die Feinheit des Herzens. Jeder ist im Grunde seines Herzens bescheiden und achtet in dem Mitbürger den selbstbewußten und selbstberechtigten Menschen. Wohlthaten werden massenhaft, und zwar in der zartesten Weise, in der Stille ausgeführt. Und „wie die Alten ꝛc.“

In Hamburg steckt in einer großen Stadt eine kleine Stadt, die ihr Zentrum in der Börse findet. Wer dieser kleinen Stadt angehört, wie wir alle z. B., der muß sich wohl vorsehen, daß er an der Stelle, wo er steht, Gediegenes leiste und sich einen tüchtigen Ruf erwerbe — denn sonst ist er mit Hamburg überhaupt fertig. Bewährt er sich aber auf seinem Posten, so ist ihm sofort ein weites Feld eröffnet. Daraus folgt, daß man zunächst diesen Posten ängstlich gut ausfüllen, und alles unterlassen muß, was hinderlich sein kann. Erst wenn man völlig festen Fuß gefaßt hat, darf man seine Kraft auf weitere Gebiete ausdehnen.

VI.

1. Auch Anständigkeit soll man der Jugend beibringen. Es ist unanständig, wenn den Jungen erlaubt wird, im Klassenzimmer sich umherzutreiben und laut zu „grölen“ wie in der Bierkneipe. In den Pausen sollen sie auf ihren Plätzen bleiben, wenn sie es nicht vorziehen, sich hinaus zu begeben, und sich leise unterhalten, aber nicht lärmen und toben.

2. In meiner neulichen Berliner Rede, die nicht vorschriftsmäßig 10 Minuten, sondern eine halbe Stunde dauerte, geficlen

den Herrn Geheim- und Staatsräten, sowie den Priestern, folgende Stellen ganz besonders:

a. „Meine Herren! In einer Schule muß die strengste Zucht, ja eine militärische Disziplin existieren — das ist wahr; allein herrschen muß das menschliche Herz, die Gemütlichkeit, das Vertrauen zwischen Lehrern und Schülern — das ist nicht minder wahr. Fehlt dieser warme erziehliche Hauch, so macht die moderne Pädagogik der Kasernenpädagogik Platz, und ich fürchte, daß letztere schon in den meisten unserer Schulen ihr Scepter schwingt. Wo bleibt da der gute Hirte, der mehr Freude hat über ein verloren geglaubtes, aber wiedergefundenes Schaf, denn über die ganze Herde? Ist doch auch „im Himmel mehr Freude über einen Sünder, der Buße thut, denn über neunundneunzig Gerechte!"

b. „Das Geschick hat mich nach Hamburg verschlagen, und ich habe keinen Grund, darüber traurig zu sein, denn die alte tausendjährige Hansastadt hat mir Gelegenheit gegeben, meine Kraft nach allen Seiten hin zu entfalten. Ihr Wohl ist mein Wohl; ihr Wehe ist mein Wehe. Wir Hamburger Bürger lieben unsere Stadt mit heißer Liebe, sorgen durch aufopferungsfähigen Gemeinsinn für ihr Gedeihen und verteidigen mit hanseatischer Zähigkeit ihre Interessen. Aber ob wir gleich Hamburger sind mit ganzer Seele, so freuen wir uns doch allesamt, daß der hohe Herr, der neben dem Standbilde Friedrichs des Großen wohnt, auch unser Kaiser ist und hängen mit aufrichtiger Liebe und Verehrung an ihm."

VII.

1. Leute, welche am meisten werden und am meisten gelten in der Welt, pflegen strenge gegen sich selbst zu sein und infolge dessen stets auch die Ursache in sich selbst zu suchen, wenn sie mit ihrem Thun und Treiben nicht zufrieden sind und sich nicht des gewünschten Erfolges erfreuen. Alle Augenblicke [illegible] im Leben heruntergekommene Leute, die natürlich st[illegible] sind wie ein schneeweißes Lämmlein, obgleich [illegible] nachweisen kann, daß sie die eigentliche [illegible]

kraft ist. Ungewissenhafte, unpünktliche, gemütlich-faule Menschen werden überall zurückgedrängt und über die Achsel angesehen. Und „wie die Alten sungen, ꝛc.“

In Hamburg gilt jeder genau so viel, als er durch seine persönliche Energie, seine Thatkraft aus sich zu machen versteht. Auf Titel, Orden und Zeugnisse wird nur dann erst etwas gegeben, wenn sie nicht nötig haben, den Mann zu zieren, sondern wenn umgekehrt der Mann diese Äußerlichkeiten ziert. Und „wie die Alten ꝛc.“

In Hamburg herrscht verhältnismäßig wenig äußerliche Feinheit, wohl aber die Feinheit des Herzens. Jeder ist im Grunde seines Herzens bescheiden und achtet in dem Mitbürger den selbstbewußten und selbstberechtigten Menschen. Wohlthaten werden massenhaft, und zwar in der zartesten Weise, in der Stille ausgeführt. Und „wie die Alten ꝛc.“

In Hamburg steckt in einer großen Stadt eine kleine Stadt, die ihr Zentrum in der Börse findet. Wer dieser kleinen Stadt angehört, wie wir alle z. B., der muß sich wohl vorsehen, daß er an der Stelle, wo er steht, Gediegenes leiste und sich einen tüchtigen Ruf erwerbe — denn sonst ist er mit Hamburg überhaupt fertig. Bewährt er sich aber auf seinem Posten, so ist ihm sofort ein weites Feld eröffnet. Daraus folgt, daß man zunächst diesen Posten ängstlich gut ausfüllen, und alles unterlassen muß, was hinderlich sein kann. Erst wenn man völlig festen Fuß gefaßt hat, darf man seine Kraft auf weitere Gebiete ausdehnen.

VI.

1. Auch Anständigkeit soll man der Jugend beibringen. Es ist unanständig, wenn den Jungen erlaubt wird, im Klassenzimmer sich umherzutreiben und laut zu „grölen“ wie in der Bierkneipe. In den Pausen sollen sie auf ihren Plätzen bleiben, wenn sie es nicht vorziehen, sich hinaus zu begeben, und sich leise unterhalten, aber nicht lärmen und toben.

2. In meiner neulichen Berliner Rede, die nicht vorschriftsmäßig 10 Minuten, sondern eine halbe Stunde dauerte, gefielen

den Herrn Geheim- und Staatsräten, sowie den Prieſtern, folgende Stellen ganz beſonders:

a. „Meine Herren! In einer Schule muß die ſtrengſte Zucht, ja eine militäriſche Disziplin exiſtieren — das iſt wahr; allein herrſchen muß das menſchliche Herz, die Gemütlichkeit, das Vertrauen zwiſchen Lehrern und Schülern — das iſt nicht minder wahr. Fehlt dieſer warme erziehliche Hauch, ſo macht die moderne Pädagogik der Kaſernenpädagogik Platz, und ich fürchte, daß letztere ſchon in den meiſten unſerer Schulen ihr Scepter ſchwingt. Wo bleibt da der gute Hirte, der mehr Freude hat über ein verloren geglaubtes, aber wiedergefundenes Schaf, denn über die ganze Herde? Iſt doch auch „im Himmel mehr Freude über einen Sünder, der Buße thut, denn über *neunundneunzig* Gerechte!“

b. „Das Geſchick hat mich nach Hamburg verſchlagen, und *ich* habe keinen Grund, darüber traurig zu ſein, denn die alte tauſendjährige Hanſaſtadt hat mir Gelegenheit gegeben, meine Kraft nach allen Seiten hin zu entfalten. Ihr Wohl iſt mein Wohl; ihr Wehe iſt mein Wehe. Wir Hamburger Bürger lieben unſere Stadt mit heißer Liebe, ſorgen durch aufopferungsfähigen Gemeinſinn für ihr Gedeihen und verteidigen mit hanſeatiſcher Zähigkeit ihre Intereſſen. Aber ob wir gleich Hamburger ſind mit ganzer Seele, ſo freuen wir uns doch alleſamt, daß der hohe Herr, der neben dem Standbilde Friedrichs des Großen wehnt, auch unſer Kaiſer iſt und hängen mit aufrichtiger Liebe und Verehrung an ihm.“

VII.

1. Leute, welche am meiſten werden und am meiſten gelten in der Welt, pflegen ſtrenge gegen ſich ſelbſt zu ſein und infolge deſſen ſtets auch die Urſache in ſich ſelbſt zu ſuchen, wenn ſie mit ihrem Thun und Treiben nicht zufrieden ſind und ſich nicht des gewünſchten Erfolges erfreuen. Alle Augenblicke trifft man im Leben heruntergekommene Leute, die natürlich ſtets unſchuldig ſind wie ein ſchneeweißes Lämmlein, obgleich man ihnen ſofort nachweiſen kann, daß ſie die eigentliche Wurzel ihrer Miſère

zugemessene, imvoraus berechnete Zeit und hält darauf, daß jede einzelne Stunde ihren Tribut liefert. Wer wirklich etwas leistet, benutzt in den Stunden jeden Moment, hat also nie Zeit zu vertrödeln.

IX.

1. Kladdeschmierereien! Ein Lehrer, der einigermaßen über die Anfangsstümperei hinaus ist, veranlaßt die Jungen niemals, etwas niederzuschreiben, das von ihm nicht an- und genau durchgesehen werden kann. Denn wenn diese Kontrolle fehlt, so erlauben sich die Jungen die heillosesten Sudeleien; sie schreiben wohl gar dumme Witze in die Kladde hinein. Zum Überflusse ruinieren sie dabei noch Handschrift und Ausdrucksweise, gewöhnen sich also überhaupt an liederliche Schmierereien. — Werden nun gar für die Sprachstunden auf diese Weise verschiedene Schmierereien von verschiedenen Schülern angefertigt, so hört alles auf; denn dann geht alles gemeinschaftliche Arbeiten der Korporation als solcher in die Brüche. Wer eine Klasse zusammenzuhalten gelernt hat, sorgt dafür, daß jede Frage an alle gerichtet, jede Bemerkung von allen sorgfältig beachtet wird. Wer das nicht einigermaßen versteht, kann vielleicht einige Privatstunden mit Erfolg erteilen, gehört aber nicht in einen wirklichen Schulorganismns hinein.

2. Die Sprachlehrer in meiner Klasse bitte ich, kein Präparationsheft anzunehmen, das nicht von mir unterschrieben ist. Ich muß natürlich verlangen, daß regelmäßig präpariert wird und der Lehrer die Präparationshefte genau ansieht — sei es mit einem Mal, oder sei es, daß er gerade jedes Mal das Heft desjenigen Jungen, der am Übersetzen ist, in der Stunde in die Hand nimmt.

3. Eine Pädagogik von „Anno Toback" kann in einer Anstalt nicht geduldet werden, deren Leiter sich anmaßt, nach verschiedenen Seiten hin pädagogischer Führer im deutschen Vaterlande zu sein.

4. Wenn ich etwas Ordentliches schaffe, sehe ich gern, wenn ich beobachtet werde, und jede Kritik irgend eines Kollegen ist

mir angenehm. Und so denke ich, sollte jeder gesinnt sein. Nur der Schwindel hat es nötig, sich zu verkriechen. Unfehlbar ist niemand, auch kein Meister; aber gerade der Meister lernt gern und läßt sich daher gern kritisieren, während dem unsoliden Stümper jede tadelnde Bemerkung in die Krone zu fahren pflegt.

X.

1. Zur Erinnerung. — Wer straffe Disziplin halten will, darf keinem Schüler erlauben, irgend ein Wort zu sagen, bevor er dazu autorisiert worden ist. Sobald der Junge erst anfängt zu reden, ohne gefragt zu sein, beginnt die Indisziplin, und wenn diese erst begonnen hat, so ist kein Aufhörens mehr. Will der Lehrer den bösen Anfang vermeiden, so darf er nie in gemütlicher Weise eine Frage stellen, ohne einen bestimmten Knaben im Auge zu haben. In den Unterrichtsstunden richtet man jede Frage an die Gesamtheit und faßt dann nicht allein diejenigen ins Auge, welche sich melden, sondern vor allem diejenigen, welche sich nicht melden, und ihnen gerade rückt man auf den Leib. Will man aber im Konversationston irgendwelche Auskunft haben, so nennt man erst den Namen und stellt dann die Frage. Auf solche Weise wird alles vorlaute Wesen vermieden. Wer es schon dahin gebracht hat, daß er erst „Stille! Ruhe!" oder sonst in irgend welcher Weise in die Klasse hineinschreien muß, der hat schon keine Disziplin mehr. Solche Schreierei ist schließlich auch nicht allein unwirksam, sondern höchst unästhetisch.

2. Es ist ein Vorzug tüchtiger Elementarlehrer, daß sie auf dem Volksschulseminar gut fragen lernen; die nicht angeleiteten Litteraten verstehen das in der Regel nicht. Gewöhnlich ist diejenige Stunde die beste, in welcher der Lehrer möglichst wenig, der Schüler aber möglichst viel, laut und in zusammenhängender Weise redet. Freilich kann nicht herausgefragt werden, was nicht vorhanden ist; es müssen also auch zusammenhängende Belehrungen stattfinden; aber selbst solche Belehrungen wirken am besten, wenn sie nicht zu selten durch Aufforderungen zur

Wiederholung unterbrochen werden. Nur auf diese Weise kann man die Aufmerksamkeit aller rege erhalten. Gewisse Gesetze, Regeln ꝛc. müssen bis auf die Form, und zwar derartig eingeübt werden, daß sie der Schüler förmlich herzuschnurren vermag. Versäumt man letzteres, so steht man sich namentlich hinsichtlich der Prüfungen selbst im Wege.

3. Ein tüchtiger Klassenlehrer läßt auch den Schwachen nie aus den Augen. Die Tüchtigen läßt er vorangehen, die Schwachen wiederholen; alle aber müssen reden oder sonst thätig sein. Diesterweg machte sich allerdings einer Übertreibung schuldig, wenn er irgend einen Schwachen fragte, und dann, wenn die Antwort ausblieb, zu sagen pflegte: „Das Pensum sitzt noch nicht"; aber die Rücksicht auf die „Armen an Geist" darf doch nie aus den Augen gesetzt werden.

4. Einigen Klassenführern ist zu raten, sich die Instruktion für die Ordinarien einmal ernstlich durchzulesen. Will man einen guten Ton im ganzen aufrecht erhalten, so darf nicht geduldet werden, daß das Klassenzimmer durch Spielerei, Schreierei, Spazierengehen ꝛc. entweiht wird. Wer im Zimmer bleiben will, soll ruhig auf seinem Platze sitzen; alle aber, denen das nicht angenehm ist, müssen „an die Luft gesetzt" werden. Um das zu erreichen, darf man freilich die Klasse nie aus den Augen lassen. Wer zugleich Fachlehrer und Ordinarius ist, der handelt im Interesse seiner Korporation, wenn er die Stunden in fremden Klassen pünktlich schließt, damit er die seinige beobachten kann — wie denn überhaupt die Pünktlichkeit eine außerordentlich empfehlenswerte Tugend ist. Man muß nicht allein ganz präzise anfangen, sondern auch ganz präzise schließen.

5. Allgemein gehaltene ermahnende Redensarten helfen in der Regel gar nichts. Die Jungen wissen schon, was sie sollen; die Hauptsache ist, daß sie gezwungen werden, auch zu thun, was sie wissen. Je mehr die Zeit meiner erziehlichen Thätigkeit gewachsen ist, um desto wortkarger bin ich geworden und habe mich desto mehr bemüht, sofort durch Thaten zu reden. Je mehr ich unterrichtet habe, desto weniger habe ich unterrichtet,

d. h. um desto mehr habe ich zu Gunsten der Qualität in quantitativer Hinsicht mich beschränken gelernt.

XI.

1. Das letzte Mittel zur Hebung einer Klasse ist die stete Gegenwart eines tüchtigen Ordinarius. Weil Jungen Jungen sind und bleiben und man auf einen jungen Rumpf keinen alten Kopf setzen kann, so erträgt keine Klasse die häufige Abwesenheit des Führers. Leider kann ich in diesem Punkte meinen Kollegen kein so gutes Beispiel geben, wie ich wohl möchte; denn ich werde in den Pausen zu häufig in Anspruch genommen durch Fremde, wie durch allerlei Zusendungen aus dem Ganzen. Könnte ich ganz, wie ich wohl möchte, sollte meine Korporation sich stets durch eine feine, sittliche Haltung, wie durch Strebsamkeit auszeichnen.

2. Zum wer weiß wie vielsten Male erinnere ich daran, daß die korrigierten Arbeiten in den dazu anberaumten Stunden vom Lehrer selbst zurückgegeben und je nach den Umständen einer längeren oder kürzeren Besprechung unterworfen werden müssen. Wer das nicht also hält, der gibt seinen Schülern ein schlechtes Beispiel und wirkt dadurch demoralisierend auf die Korporation, setzt sich auch selbst herab in den Augen der Schüler. Der Erzieher hat kein Recht, irgendwelche Tugenden von dem Schüler zu verlangen, die er selbst nicht zur Schau trägt. Wie kann er Fleiß verlangen, wenn er selbst nicht fleißig, wie Gewissenhaftigkeit und Pünktlichkeit, wenn er selbst nicht gewissenhaft und pünktlich ist? Rede und Geschwätz machen über Gewissenhaftigkeit kann jeder Schwächling; es gilt, die Gewissenhaftigkeit in jedem Augenblicke thatsächlich zum Ausdruck zu bringen.

3. Mein Grundsatz war von jeher: Wenn dir die Wahl bleibt, etwas weniger oder etwas mehr zu thun, so thust du lieber etwas mehr, und dabei habe ich mich stets gut gestanden. Es gibt Leute, die „kneifen" hinsichtlich ihrer Verpflichtungen, wo und wann sie es nur irgend können, ohne direkt Gefahr zu laufen, anzurennen. Zu ihnen habe ich mich niemals gehalten.

XII.

1. Die mechanische Lesefertigkeit unserer größeren Schüler, die offenbar recht viel zu wünschen übrig läßt und dadurch den Erfolg des Sprachunterrichts überhaupt lähmt, würde meiner Meinung nach weit größer sein, wenn man, vornehmlich auf der unteren und mittleren Stufe, das Chorlesen nicht ganz außer Acht ließe. Wenn der Leseunterricht richtig erteilt wird, behandelt der Lehrer ein Lesestück zuerst eingehend katechetisch und verlangt dann Präparation für die eigentliche Lesestunde. Zur Beurteilung des häuslichen Fleißes, wie zur Übung in der Stunde selbst, genügt es aber nicht, wenn nur einige an das Lesen kommen oder jedem nur eine ganz kurze Spanne Zeit zugemessen wird; nein, die ganze Korporation muß auch auf einmal lesen und jeder dadurch gezwungen werden, gleich den besten Lesern schnell zu sehen und gewandt zu sprechen. Wenn ein Volksschullehrer die Methode des Chorlesens nicht einschlüge, würde er es nicht weit bringen bei der Masse von Schülern, die er vorwärts zu bringen hat. Die verhältnismäßig kurz zugemessenen deutschen Stunden muß man überhaupt recht ausbeuten. Viel Zeit wird oft totgeschlagen durch das sog. Aufsagen und Deklamieren. Das Aufsagen muß aber so geschehen, daß jedem Schüler nur ein geringer Teil des Pensums zufällt; aber so, daß Niemand ahnen kann, was ihm zu teil wird, und die ganze Prozedur muß schnell wie ein Lauffeuer durch die ganze Klasse gehen. Ich gebrauche zum Überhören nie mehr als 10 Minuten. Die Betonung stelle ich schon fest bei der Besprechung und Durchnahme des Aufzugebenden.

2. Einige Lehrer erlauben den Schülern, sobald das Signal erschallt und die Stunde geschlossen ist, sofort aufzuspringen und ein wüstes Geschrei zu erheben. Solche Unanständigkeit sollte sich im eigenen Interesse, wie in dem des Ganzen niemand gefallen lassen.

3. Jeder sollte sich verpflichtet fühlen, zur Herstellung der Sauberkeit und Ordnung das Seinige beizutragen. Ein Blick auf das Buch, welches in einer Lesestunde gebraucht wird, sollte genügen, um die Unordentlichen, welche ihre Bücher beschmieren

oder sie nicht einpaxiert haben, zu bestrafen. Da die Schulbücher nicht hier im Hause bleiben, so kann der Ordinarius in diesem Punkte nicht alles thun. Der elende Zustand, wie er jetzt besteht, wäre aber bald aufgehoben, wenn jedes Mitglied des Kollegiums ihm in der erwähnten Art beispränge.

4. Es ist zu raten, daß jeder Lehrer erst dann eintritt, wenn die Schüler bereits ihre Plätze eingenommen haben, und streng darauf hält, daß sich die ganze Korporation bei seinem Eintritt erhebt; ebenso rätlich erscheint es, daß ein Nichtordinarius sofort die Klasse verläßt, sobald er fertig ist. Mit nachträglichen „Plaudereien" steht man nur dem Ordinarius im Wege; auch wirken diese Plaudereien nichts Gutes.

XIII.

1. Wenn ich am Schlusse der Woche sehe, daß jemand unter uns recht viele Betragenstadel für Plauderei nötig gehabt hat, steigt in mir jedesmal die Frage auf: Wie ungeschickt muß dieser Herr jemand seinen Unterricht angelegt haben, wie langweilig muß er gewesen sein? Wenn der Unterricht so gegeben wird, wie er gegeben werden soll, haben die Schüler weder Neigung noch Zeit zum Plaudern. Nur den Naturwissenschaftlern, welche herumzugehen und zu zeigen und dabei einer Reihe von Jungen den Rücken zuzukehren haben, kann eine gewisse Plaudersucht zu Anfang beschwerlich fallen — aber auch nur zu Anfang; denn wenn die Jungen merken, daß auch mit dem Rücken gesehen wird, lernen sie auch bald, in den naturwissenschaftlichen Stunden sich ruhig zu verhalten. Wer aber vor der Front stehen kann und dennoch über Plauderei klagen muß, stellt sich meiner Ansicht nach selbst ein schlechtes Zeugnis aus.

2. „Sperlinge mit Kanonen schießen". Mancher greift gleich mit beiden Händen zu, wenn er nur eine Hand nötig hätte, fährt gleich mit der Plumpkeule darein, wenn er schon mit einer leisen Erinnerung auskommen könnte. Wer in Sachen der Disziplin das Wesentliche vom Unwesentlichen, das Wichtige vom Unwichtigen, das Bösgemeinte von der leichtfertigen Über-

tretung nicht zu unterscheiden vermag, der ist ein ungeübter oder ein taktloser Mensch. Jeder Kanonenschlag, der nicht zu rechtfertigen ist, aber gereicht ihm selber zum Schaden Ich lasse mir die hier gerügte Schießerei in zwei Fällen gefallen: nämlich einmal, wenn es gilt, eine etwas verwilderte Korporation wieder in Ordnung zu bringen, und zweitens dann, wenn ein Neueingetretener sich erst denjenigen Grad des Respekts, der ihm wünschenswert erscheint, mit einiger Mühe erringen muß. In beiden Fällen kann das Bombardement nur eine schnell vorübergehende Erscheinung sein.

3. Wenn man eine Klasse viel allein läßt, so verwildert sie bald, weil dann die Schlingel statt des Lehrers das Regiment übernehmen und ihren maßgebenden Einfluß geltend machen, und wenn eine Klasse verwildert ist, so daß eine Unsumme von Betragenstadeln nötig werden, so kann man mit einiger Sicherheit sofort schließen, daß es mit der Beaufsichtigung derselben nicht weit her sein kann. Manche bekümmern sich nicht genug um ihre Herde und glauben dann den Schaden, der daraus entsteht, durch sittliche Entrüstung wieder gut machen zu können; hinsichtlich des letzteren Punktes befinden sie sich dann in einem großen Irrtum.

4. Tagtäglich muß der Lehrer beobachten, wie groß der Abscheu ist, den die Mehrzahl der jungen Menschen vor der Selbstthätigkeit und dem Selbstdenken entwickelt. Zuweilen möchte man dem Grimmbart, dem Schopenhauer, Recht geben, der bekanntlich behauptet: „Der Durchschnittsmensch ist ein armseliges Tier, das nur so viel Intelligenz erhalten hat, als zur Erhaltung des nackten Daseins unbedingt nötig ist".

XIV.

1. Hinsichtlich der Strafmittel suchte ich von jeher folgenden pädagogischen Grundsatz zur Geltung zu bringen: „Für seinen Unterricht muß der Lehrer dahin streben, daß er nichts nötig hat außer dem Einflusse seiner Persönlichkeit und der gediegenen Behandlungsart seines Gegenstandes". Nur schwache Menschen sehnen sich für ihren Unterricht nach allen möglichen

Stützen und Krücken; aber ein ganzes Zeughaus von Strafmitteln kann der Untüchtigkeit keineswegs Schutz und Geltung verleihen. Ganz ohne Strafen kann nun freilich auch der Beste nicht auskommen; allein es steht fest: Die Leistungen eines Lehrers sind seiner Charakterkraft und Lehrertüchtigkeit direkt, dem von ihm in Anspruch genommenen Strafmaß aber umgekehrt proportional. Wer sich erst einbürgern muß, mag meinetwegen zuerst mit beiden Händen in den Strafapparat hineingreifen; aber diese Ausnahmen müssen immer geringer werden und endlich ganz aufhören, sonst wird man kein Meister. — Man soll nämlich hinsichtlich der Betragenstadel einige Logik und einigen Takt beweisen. Unlogisch ist es, sie für Unaufmerksamkeit ꝛc. zu erteilen; taktlos, jede Kleinigkeit, die man mit einer Miene, einem Worte abmachen könnte gleich durch eine Appellation an das Elternhaus und die Direktion zu ahnden. Will man etwas werden in der Welt, muß man strenge Anforderungen an die eigene Person stellen und sich nicht etwa selbst die Beine zusammenbinden, bis man laufen kann.

2. Schwachen Klassenlehrern wohnt die Neigung inne, sich stets an die Besten zu wenden und sich mit ihnen vorzugsweise zu beschäftigen. Tüchtige Klassenlehrer machen es umgekehrt; sie wenden sich vorzugsweise an die Trägen und Schwachen, da die Guten von selbst arbeiten. Vor allen Dingen sorgen sie dafür, daß möglichst Viele herankommen, also rasche Anforderungen gestellt werden und rasch gewechselt wird. Die unterste Reihe wird in der Regel am schlechtesten bedacht; vielleicht ist es daher von wohlthätigen Folgen, wenn wir in der Mittelklasse wieder die wöchentliche Versetzung eintreten lassen.

3. Es ist vernünftig und praktisch zugleich, die äußersten Prädikate der Zensurskala möglichst selten zur Anwendung zu bringen; namentlich gilt dies von dem „sehr gut". „Gut" (Nr. 2) soll betrachtet werden als das höchste objektive Resultat, das schon eine Anerkennung ausdrückt. Was darüber hinaus geht, ist zu betrachten als eine subjektive Äußerung, als eine Art Prämie, die nur sehr selten und nur dann erteilt wird, wenn wirklich eine extraordinäre Anstrengung und Leistung sichtbar

wird. — Auch in den Elementarklassen sollte man endlich also verfahren. Es wird in diesen Klassen entschieden zu viel gelobt, und dadurch werden die Eltern verführt, in ihre Kinder hineinzublicken wie in einen goldenen Kelch und einen ganz mittelmäßigen Filius für ein Genie zu halten, das eigentlich zu gut ist für diese Welt und namentlich auch für uns.

4. In den Leistungen der Mehrzahl der Klasse muß sich stets ein lückenloser Fortschritt bemerkbar machen und auch in den Zeugnissen zum Ausdruck kommen. Wenn diese Mehrzahl gut im Zuge ist, aber doch hin und wieder beim Arbeiten, namentlich beim Extemporalschreiben, radikal abfällt, so beweist das nur, daß der Lehrer Sprünge macht, sich also seine Anforderungen, und was damit zusammenhängt, nicht genau und sorgfältig genug überlegt.

5. Ich wiederhole: So lange ein Lehrer zu spät kommen kann, halte ich nichts von seiner Gewissenhaftigkeit, wenn er sich auch sonst noch so eifrig stellt.

6. Wenn es auch nur einem einzigen Jungen gelingt, die ganze Stunde hindurch unaufmerksam zu sein, so thut der Lehrer seine Schuldigkeit nicht. Mir gegenüber ist niemals Unaufmerksamkeit möglich, und so soll es bei allen sein. Wie oft aber höre ich aus dem Hause, daß die Jungen aus der Schule zurückkehren, ohne zu wissen, was in der Stunde durchgenommen ist; nicht einmal die häuslichen Arbeiten sind gewissen Jungen ihrer Forderung nach klar.

IV.

Handfertigkeit und Schule.

Erörterung einer Zeitfrage

von

Direktor Dr. Gotthold Kreyenberg.

I.

Wenn nicht alle Zeichen trügen, so steht Deutschland vor einer großen inneren Umgestaltung.

Die Veränderung trägt einen immerhin friedlichen Charakter an sich. Sie geht vor sich in Folge der neuen Machtstellung unseres Vaterlandes. Die unausbleiblichen Krisen, welche wir gegenwärtig durchzumachen haben, sind weiter nichts als die Vorboten eines neuen und hoffentlich ganz gesunden Zustandes. Die Kraft fehlt unserem Volke keineswegs, diese und ähnliche fragwürdige Zustände erfolgreich zu bestehen und sich zu verjüngen, wie jener alte deutsche Sagenbaum, das Symbol der Welt, die Esche Yggdrasil.

Jeder Pädagoge muß eigentlich auch ein Erzieher seines Volkes genannt werden. Es hat gelernt, ruhig abwägend in der Menschennatur Anlagen und Verhältnisse in die richtigen Beziehungen zu setzen. Indem er der Entwicklung des Individiums nachforscht, vermag er auch mit ziemlicher Sicherheit diejenige größerer Körperschaften zu beurteilen. Gewohnt, gegenüber menschlichem Fortschritt sich in Geduld zu fügen und vor allem auf ein vorzeitiges Reifen der Saaten nicht zu rechnen, bleibt er ebenso vor schwarzsehendem Pessimismus, wie fruchtlosem, allzukühnen Optimismus bewahrt. Ihm, dem Vertreter friedlicher Ideen, ist der „Kampf ums Dasein", wie mit scharfer Sprache die Welt das menschliche Ringen nennt, doch nur eben ein Ringen nach Vervollkommnung, ein Streben nach der Wahrheit!

Versucht man, von einem solchen Gesichtspunkte aus die deutsche Volksseele und ihre augenblickliche Regung und Erregung zu verstehen, so scheint unser Vaterland zu der Erkenntnis gelangt zu sein, daß der bisherige Beruf seiner Söhne, im großen Weltgetriebe nur Denker und Dichter zu sein, doch wohl ein verfehlter ist. Diese Mission, so erhaben sie an und für sich erscheinen mag, darf aber nicht die einzige bleiben. Daß der Mensch mit seinen größeren Zwecken wächst, gilt ebenso von ganzen Völkern. Deutschland ist es überdrüssig, für alle anderen Völker nur der Denkapparat zu sein. Was es mit seinem Hirne pflügte, kam ihm, wenigstens in den für die Welt maßgebenden Resultaten, kaum zu gute. Wenn es den Samen des Geistes

in die Furchen Europas ſtreute, ſo heimſten, was Stellung und Wohlſtand betrifft, andere die Ernte ein.

Nunmehr geht durch unſer Volk ein praktiſcher Zug, der nach Bethätigung ſtrebt.

In welcher Beziehung ſteht die Pädagogik zu dieſer praktiſchen Zeitrichtung? —

Greifen wir bis auf das Mittelalter zurück, ſo finden wir eine vollſtändige Trennung zwiſchen Wiſſenſchaft und Leben. Der Mönch ſpinnt ſich in ſeine Kloſterzelle ein wie ein Seidenwurm. Seine Luſt iſt das Grübeln über ſcholaſtiſche Spitzfindigkeiten. Widerwillig folgt der junge Sohn des Ritters dem Rufe ſeines Peinigers, des „Burgpfaffen", um, wenn auch nicht viel Latein, ſo doch wenigſtens die verſchnörkelten Buchſtaben auf den Papierrollen entziffern zu lernen, dieſelben nachzumalen und vor allem „in pietate informieret" zu werden. Frei atmet er wieder auf, wenn die Luft der Kloſterſchule ihn nicht mehr bedrückt, wenn er als Knappe die Sporen anſchnallen und das Schwert ſchwingen darf. Die Pflege der ſieben ritterlichen Künſte: Reiten, Schwimmen, Pfeilſchießen, Fechten, Jagen, Schachſpielen und Verſemachen ſtand damals eigentlich in unverſöhnlichem Gegenſatze zu den ſieben freien Künſten, dem Trivium (Grammatik, Rhetorik, Dialektik) und dem Quadrivium (Arithmetik, Geometrie, Aſtronomie, Muſik). Denn die erſte Siebenzahl vertrat die uralte germaniſche Erziehung, die Heranbildung zur kräftigen Mannesthat, und die andere Sieben umſchloß die uns imputierte römiſche Bildung.

Erſt der Reformation gelingt es, dieſen Zwieſpalt einigermaßen aufzuheben. Mit der Wahrheit, daß der Buchſtabe tötet und nur der Geiſt Leben gibt, wird auch eine Verſöhnung zwiſchen Pädagogik und Leben angebahnt. Nur ein Akt der Gerechtigkeit iſt es, wenn Melanchthon für ſein reformatoriſches Wirken nicht minder auf dem Gebiete des Unterrichts den Ehrenbeinamen eines Præceptor Germaniæ erhält, und Johann Bugenhagen iſt mit praktiſchen Schuleinrichtungen ſogleich bei der Hand. Erſt ſeit jener Zeit darf die von den Humaniſten eingeſchlagene neue Richtung ſich ungehindert entfalten. Bildungs-

stoffe, an denen Verstand und Gemüt fruchttragend sich hinaufranken können, sind nun in Fülle vorhanden.

Jetzt aber zeigt sich ein neuer Gegensatz. Im Grunde freilich ist es der alte, nämlich der zwischen „Wort" und „Werk"!

Die Interpreten, die Wortklauber, bemächtigen sich der Lehrmethode und lassen auf die verba magistri schwören! Der eine anerkannt wichtige pädagogische Regel enthaltende Satz Valentin von Trotzendorfs: Eadem per eadem, daß also der Unterricht sich nicht nur in der Sache, sondern auch den Worten, ja, den Buchstaben nach gleich bleiben müsse, enthält den Keim zu einer Überschätzung des Wortes überhaupt und einer Vernachlässigung des „Werkes". Unter letzterem möchte ich das Können und Handeln verstanden wissen.

Nun dringt zwar bereits der vielgewandte Ratichius darauf, alles durch Erfahrung und stückliche Untersuchung zu lehren (per inductionem et experimentum omnia). Johann Amos Comenius ist schon der wärmste Fürsprecher eines eminent praktischen Unterrichts. Locke und Rousseau wollen, daß der Unterricht mehr, ja, mitten im Leben vor sich gehe. Dennoch können die Philanthropen mit ihren doch offenbar auf das Praktische gerichteten Bestrebungen nicht durchdringen.

Woran lag das? Könnte uns die Erfahrung jener Zeiten nicht eine Lehre sein, damit wir mit den Versuchen der heutigen Tage nicht von vornherein auf Abwege geraten?

Dadurch, daß die Philanthropen nur das „Gemeinnützige" aus jeder Wissenschaft lehren wollten, mußten sie auf die Dauer allen Idealismus vernichten.

Ihre Richtung hat sich denn auch im Sande verloren. Der eigentliche Reformator der Pädagogik, Pestalozzi, erfindet eine bessere Zauberformel, durch welche sich das Wissen dem Leben erschließt.

Auch er ist gegen den Buchstaben und für den Geist, der allein Leben gibt.

Der Unterricht der Philanthropen war wohl praktisch, aber nur im banalen Sinne des Wortes. Pestalozzi, man möchte

beinahe sagen, glücklicherweise ein recht unpraktischer Mann im Leben, verfiel in diesen Fehler nicht. Der Stoff an sich stand bei ihm in zweiter Linie. Auf die rechte Verarbeitung, die geistige Durchdringung des Unterrichtsstoffes kam es ihm an; mit den Worten des Freiherrn von Stein: „durch eine auf die innere Natur des Menschen begründete Methode sollte jede Geisteskraft von innen heraus entwickelt und jedes Lebensprinzip angereizt und genährt, alle einseitige Bildung vermieden werden."

Hätte indes Pestalozzi trotz seiner genialen Methode den beispiellos nachhaltigen Einfluß ausüben können, wäre er nicht ein Geist gewesen, der doch wieder praktisch im edelsten Sinne des Wortes war, der, uneigennützig und groß, in seinen Anstalten Lehre und Beispiel zugleich gab? — Aber trotz aller Anschauung und allen praktischen Griffen, die wir bei Pestalozzi und noch mehr seinen Schülern finden, ist es ihnen doch nicht gelungen, eine Geistesrichtung aus unserm Volke zu verscheuchen, die wir den „modernen Scholastizismus" nennen möchten!

Gerade hierfür ist übrigens eine Erklärung unschwer gefunden. Hat es nicht schon in dem ersten Viertel unseres Jahrhunderts genug edle Geister gegeben, welche, entnüchtert von den Verhältnissen im Lande, sich auf das freie Gebiet der Forschung zurückzogen? Diese aber läßt größtenteils wenig Berührung und Fühlung mit dem praktischen Leben der Nation zu! Die deutschen Theoretiker, über welche unser Volk, und gewiß nicht ganz ohne Grund, in Klagen oder Spott sich ergeht, es sind nicht Geburten der Neuzeit, sondern nur die neuen Auflagen jener edlen, aber unpraktischen Denker, denen eine Metternichsche engherzige Staatspolitik den freien Flügelschlag der Seele und hauptsächlich eine thatkräftige Mitarbeit zum Wohle des Vaterlandes zu versagen für gut fand.

Seit der Wiederaufrichtung des deutschen Reiches ist das anders geworden. Wen möchte es indes wunder nehmen, daß trotz, vielleicht aber auch gerade wegen Pestalozzi, vielfach noch den Deutschen allzuviel Theorie anhaftet oder, um mit der Sprache der Pädagogik zu reden, auf das Kennen größerer Wert gelegt wird als auf das Können?

Das Eadem per eadem Valentin Trotzendorfs wird heutzutage noch mannigfach falsch verstanden. Durch unsere Examenreglements und unser Berechtigungswesen ist ein fast unerträglicher Memorier-Materialismus natürlich vornehmlich in unsere höheren Lehranstalten solcher Kategorie eingezogen. Daneben ist der Unterricht, trotz aller Experimente und Anschauungsmittel, noch immer zu sehr Wortunterricht. Es wird zu viel doziert und zu wenig begriffen. Im allgemeinen wird zu viel und zu vielerlei Buchwissen gegeben. Was gelehrt wird, geht nicht recht in Fleisch und Blut der Schüler über. Diese, die Erziehungsobjekte, sind in der That zu sehr nur Objekte. Sie verhalten sich dem Unterricht gegenüber zu passiv. Das aktive, das spontane Element wird noch immer nicht genug in ihnen geweckt.

Unsere Jugend muß nämlich dazu gebracht werden, daß sie, wie ich schon oben andeutete, mehr Werke als Worte lernt!

Es handelt sich nach wie vor, was ja auch Pestalozzi wollte, um eine verständige Erziehung des Menschen von innen heraus. Dem Fortschritte unseres Jahrhunderts gemäß aber ist die Aufgabe nicht mehr bloß das Erfassen und Durcharbeiten des Wortes, sondern unsre Gegenwart fordert gebieterisch eine **Pädagogik sans phrase**, eine „Pädagogik der That"!

Derjenige Pädagog, welcher, den Geist unseres Jahrhunderts erkennend, zuerst auf die Erziehung zur Arbeit aufmerksam gemacht hat und dessen Bedeutung gerade nach dieser Richtung noch bei weitem nicht genug geschätzt wird, ist kein anderer als Friedrich Fröbel.

Dieser äußert einen Gedanken, den man mit Flammenschrift in die Herzen der Erzieher in Schule und Haus eintragen sollte, daß die gegenwärtige sowohl häusliche wie Schulerziehung der Kinder zumeist zur Werkfaulheit, ja, zur Körperträgheit führe! Unermeßliche Menschenkraft bleibe dabei ganz unentwickelt, unsägliche Menschenkraft gehe verloren. Wenn eins in

der Geschichte der Pädagogik zu beklagen ist, so ist es das Mißverständnis, dem in den ersten Jahren die Thätigkeit und das System Fröbels anheimfielen.

Wären seine Grundanschauungen überall angenommen worden, mancher Schritt vom Wege wäre uns erspart geblieben.

Die Pädagogik kann kein richtigeres Prinzip erfassen, als dasjenige, den Menschen von klein auf nicht nur theoretisch, sondern auch praktisch zu bilden. Geistige und körperliche Ausbildung, so in stetem Gleichgewicht gehalten, müssen unbedingt zur harmonischen Bildung führen.

Wir Deutsche können stolz darauf sein, daß aus unserem Volke der Mann hervorging, welcher das allein richtige Gesetz der Zukunftserziehung schon früh erkannte, wenn auch hier und da an der Form zu bessern ist und bereits gebessert wurde.

In bekannter übergroßer Bescheidenheit pflegen wir indes die größere Ehre dem Auslande zu überlassen.

So wird in den letzten Jahren viel von einer Art Erziehungsevangelium gesprochen, welches, bei Licht betrachtet, durchaus auf deutsche Pädagogik und besonders die von Fröbel angeregten neuen Erziehungsgrundsätze zurückzuführen ist, dabei aber, was die systematische Auffassung und Durcharbeitung anbetrifft, noch weit hinter der „Pädagogik der That" zurückbleibt.

Wir meinen die nordischen Systeme des Hausfleißes und der Handfertigkeit.

II.

Die Erörterung genannter Zeitfrage der Handfertigkeit und des mit derselben zusammenhängenden Hausfleißes ist auf diesen Blättern natürlich eine vorwiegend pädagogische. Es findet aber eine übrigens sehr begreifliche Verquickung der erziehlichen und volkswirtschaftlichen Aufgaben auf diesem Gebiete statt, so daß eine Trennung der beiden Anschauungsweisen kaum möglich ist. Das trifft sofort zu, wenn es sich um die Darlegung derjenigen Bestrebungen handelt, welche in Deutschland am meisten gekannt

und besprochen werden. Es sind die dänischen des Hausfleißes, zu deren Betrachtung wir jetzt schreiten.

Als in der Mitte der siebziger Jahre der Gründerschwindel aufgehört hatte und in unseren wirtschaftlichen Zuständen sich der Revers der Medaille zeigte, da ertönte unter den mannigfachen Hilferufen nach Besserung der Verhältnisse auch einer, welcher viel Heil von der Weckung und Pflege des „Hausfleißes" erhoffte.

Was hat es damit auf sich?

Der Apostel in Dänemark ist ein Rittmeister a/D.

Adolf von Clauson-Kaas entstammt einer alten, angesehenen, einst recht begüterten Familie Norwegens, den Clauson. Diese Familie verband sich durch Heirat mit dem altadeligen Geschlecht derer von Kaas. Ein nobilitierter Zweig des Geschlechts führt nun beide Namen vereinigt.

Unser von Clauson-Kaas ist ein Beamtenkind. Sein Vater stand, als Adolf geboren wurde, als Zollinspektor zu Langenfelde bei Altona. Später kam der Knabe zur Erziehung in das Haus eines Pastors Thorbecke in Diffen. Nach mehrjährigem Aufenthalte daselbst besuchte er die lateinische Schule in Glückstadt.

Sein älterer Bruder trat in das preußische Heer. Er selber nahm dänische Dienste und avanzierte in einem Husarenregiment bis zum Rittmeister.

v. Clauson-Kaas war einer der denkenden Soldaten, die früher viel seltener waren, als jetzt. An die geistige Leistungsfähigkeit des Militärs werden gegenwärtig ja bedeutend höhere Anforderungen gestellt als ehemals. So empfand er bald das Bedürfnis, neben dem bloß schematischen Dienst einer mehr intellektuellen Thätigkeit obzuliegen. Verurteilt, vor etwas länger als einem Vierteljahrhundert in einem kleinen dänischen Garnisonsorte zu vegetieren, las er viel. Jedoch wünschte er, sich wirksamer zu bethätigen. Da nun das Städtchen seinen eigenen heranwachsenden Kindern die Gelegenheit zu einer Ausbildung, wie er sie wünschte, nicht bot, so beschloß er, einen besseren und höheren Unterricht selber zu unternehmen. Er

verfuhr als Autodidakt. Indes gerade dieser Umstand bewahrte ihn vor schablonenmäßiger Behandlung und ließ ihn neue Wege suchen.

Was er, durch seinen Vater von Jugend auf angeleitet, mit großer Vorliebe, ja, mit einer gewissen Leidenschaft gethan hatte, das lehrte er seine Kinder als Lohn für gutes Verhalten, für Fleiß und Eifer, als Sporn zu neuer Thätigkeit, als Erfrischung nach längerer geistiger Arbeit.

Auf dem richtigen Grundsatze fußend, daß eine bloß geistige Ausbildung unmöglich frommen könne und die rein körperlichen Übungen durch Verbindung mit der Geisteskraft viel nutzbarer als bisher zu machen wären, reihte er an den theoretischen Unterricht eine Unterweisung in praktischen Arbeiten.

Die **Hand** war ihm eine der schönsten Gaben der Vorsehung. Man ist, sagte er richtig, so sehr darauf bedacht, die Regungen des Geistes und Gemütes zu wecken und zu pflegen, sollen denn Gefühl und Geschick der Hand so ganz ohne Lehrmeister bleiben?

Für die Mädchen geschieht in höheren und niederen Ständen schon manches, um sie handtüchtig zu machen. Das Leben stellt ihr Wirken mehr auf das Kleine. Sie haben im späteren Schaffen vorzugsweise die Aufgabe, das Hauswesen zusammenzuhalten. Das ist ohne eine gewisse Handgeschicklichkeit schier unmöglich. Aber warum vergißt man diese bei dem Knaben so ganz? Ist der Mann, mit einer Geschicklichkeit der Hand versehen, nicht im allgemeinen viel geeigneter, sich überall durch das Leben zu bringen als derjenige, welcher zu ungeschickt ist, auch nur einen Nagel in die Wand zu schlagen?

Ganz abgesehen zunächst von allen ethischen und wirtschaftlichen Gesichtspunkten fand die dort in der Umgebung der kleinen Garnison, ja in Dänemark, gewiß ganz originelle Methode großen Beifall. Bald sah Clauson einen großen Kreis von Schülern um sich, so daß er wie Pestalozzi ausrufen mochte: „Ich will Schulmeister werden!"

Vielleicht hätte er aber seine Ideen nie in ausgedehnterem

Maßstabe als dort durchgeführt, wäre nicht eine mehr äußere Veranlassung hinzugetreten.

Nach Beendigung des Schleswig-Holsteinischen Krieges reduzierte Dänemark seine Armee. Unter den Offizieren, die das Los traf, auf Wartegeld gesetzt zu werden, war auch unser Clauson-Kaas. Da nun sein nicht unbeträchtliches Vermögen durch frühere unglückliche Spekulationen des Stiefvaters bedeutend verringert worden war, so griff er, wahrscheinlich mit aus dem Grunde, seine Einnahmen zu vermehren, zum Lehrberuf: „der Not gehorchend", aber auch — das wollen wir doch vor allem anerkennen, — „dem eigenen Triebe!"

Eins der wenigen Erbstücke aus früheren Zeiten war ein Siegel mit der bedeutsamen Inschrift: „Ipse labor voluptas!"

Noch war er im Militärverbande. Als seine Lehrthätigkeit einen größeren Umfang annahm, zog er den Rock des Kriegers ganz aus.

Vom Jahre 1866 an, in welchem er nach Kopenhagen übersiedelte, datiert nach seiner eigenen Aussage die prinzipielle Durchführung seiner Methode.

In der dänischen Hauptstadt wußte er sogleich einflußreiche Kreise für seine Sache zu gewinnen.

Man umkleidete ihn mit der Autorität eines Schulinspektors der praktischen Arbeit. Es wurde ihm die Befugnis erteilt, in sämtlichen Schulen der Stadt seine Handarbeit einzuführen. Von dieser Erlaubnis machte er bereits während des Winters den ausgiebigsten Gebrauch. Er richtete eine ambulante Werkstatt ein und unterwies damals schon nahezu 600 Schüler, darunter viele Erwachsene.

Eine fast noch lebhaftere Thätigkeit entfaltete er als Agitator in Vereinen und Versammlungen. Er eröffnete als früherer Krieger einen regulären Feldzug gegen die müßigen Stunden. Seine Widersacher suchte er theoretisch und praktisch zu bekämpfen und zu schlagen.

1870 machte er gemeinschaftliche Sache mit der [illegible] Rom aus Jütland. Später, hören wir, sollen sie Förderer der Sache wieder getrennt haben.

darüber ausgebrochen sein, wem in Dänemark die Priorität der Hausfleißidee gebühre, ob dem Rittmeister oder dem Lehrer.

In der Periode des gemeinsamen Wirkens schritt man zur Gründung zweier Zeitschriften, der Nordisk Husflids Tidende und des Husflids Middelser (Hausfleißzeitung und Hausfleißmitteilungen). Zur weitern Betreibung der Angelegenheit wurden die Hausfleißvereine ins Leben gerufen.

Wir scheinen es hier also mit einer Angelegenheit zunächst mehr des Hauses als der Schule zu thun zu haben. Die Hausfleißidee tritt denn auch nicht mächtig und umgestaltend, sondern den kleinsten Verhältnissen sich anpassend auf. Die Hausfleißvereine erkennen es als ihre Aufgabe, zuvörderst für Dänemark Einrichtungen zu ersinnen, welche keinen komplizierten Apparat erfordern, deswegen aber auch auf keine mustergiltige Bedeutung Anspruch erheben können. Die Ecke eines Wohnzimmers oder sogar der häusliche Arbeitstisch sollen ohne große Vorbereitungen, wenigstens ohne erhebliche Schwierigkeiten, in eine Hausfleißwerkstatt umgewandelt werden können.

Insofern konnte die Schule aber doch nicht übergangen werden, als der Hausfleiß, seine Hauptbemühungen der Jugend zuzuwenden, für das richtigste Mittel der dauernden Einführung halten mußte. So wurden, auch schon um etwaige Beschädigungen möglichst zu vermeiden, besondere Werkzeuge für die Hand der Kinder hergestellt.

Im Februar 1873 wurde zu Kopenhagen die Allgemeine Dänische Hausfleißgesellschaft (Dansk Husflids-Selskab) gegründet. Hier befand sich nun eine Zentralstelle für die kleineren Lokalvereine. Ebenda konnten für die Sache gewonnene Personen sich Rat und Unterstützung holen. Hier war eine Mustersammlung von Hausfleißarbeiten und eine Art Markt für Arbeitsmodelle und Rohstoffe. Da war auch der Mittelpunkt für alle Bestrebungen, um ohne Zeitverlust passende Lehrkräfte heranzubilden.

Die dänische Hausfleißgesellschaft hatte guten Mut. Sehr gelegen kam ihr die in demselben Jahre stattfindende Wiener Weltausstellung. Auf derselben traten die dänischen Versuche

zum ersten Mal vor ein größeres Forum. Die Schulwerkstatt, welche das von Dr. Erasmus Schwab, Direktor des Mariahilf-Realgymnasiums zu Wien, in der Ausstellung errichtete Musterschulhaus enthielt, wies auch eine Kollektion dänischer Hausfleißwerkzeuge auf. Für ihre Ausstellung erhielt nicht nur die Kopenhagener Gesellschaft ein Ehrendiplom, sondern auch von Clauson-Kaas, dessen philanthropische Bemühungen ganz besonders hervorgehoben wurden, ward durch Verleihung des Ordens der Eisernen Krone geehrt.

So war der Erfolg ein sehr günstiger zu nennen.

Die Tendenz, den Hausfleiß wachzurufen und auf diese Weise den Volkswohlstand zu fördern, fand nach diesem Vorgange weitere Verbreitung.

Nur anscheinend oder äußerlich stehen speziell die Wiener Bestrebungen mit den dänischen in Verbindung. Dr. Erasmus Schwab, der bekannte Fürsprecher des Schulgartens, faßt die Sache denn doch in einer Weise an, welche den Fachmann verrät und die der rechten fachmännischen, pädagogischen Durchbildung entbehrenden Versuche des Dänen weit hinter sich läßt. In einer Schrift: „Die Arbeitsschule als organischer Bestandteil der Volksschule, Wien 1873" stellt Schwab ziemlich weitgehende Forderungen auf. Zu beachten ist auch, daß in Wien schon früher eine förmliche Schulwerkstatt bestanden hatte, aber durch die Ungunst der Verhältnisse wieder eingegangen war. Sie wurde 1874 von zwei Wiener Lehrern, Konnert und Eckardt, aufs neue eingerichtet. Im Mai desselben Jahres ward durch Verfügung des k. k. Unterrichtsministeriums das Modellieren als fakultativer Lehrgegenstand für die Knabenbürgerschule (die gehobene Volksschule) gestattet. Zeitungsnachrichten zufolge sollen die Wiener Knabenvolksschulen fast sämtlich den Handarbeitsunterricht als obligatorisches Lehrfach mit wöchentlich zwei bis drei Stunden eingeführt haben. Es können wohl höchstens die gehobenen gemeint sein. Wenn dem aber auch so wäre, was wir im Augenblick nicht genau sagen können, so würden wir diese neue Einrichtung für durchaus nicht unter dem Einfluß dänischer Bestrebungen entstanden halten.

Noch ehe in Dänemark von Hausfleiß und Handfertigkeit die Rede war, hat Österreich ein System von Fachschulen, also praktischen Schulen, besessen, wie wir es großartiger in keinem Lande deutscher Zunge finden. Diese Fachschulen, gewöhnlich mit vortrefflich eingerichteten Werkstätten versehen, haben die besondere Aufgabe, das Kunstgewerbe zu heben und zu pflegen. Außerdem reiht sich dort an die Volksschule die gewerbliche Fortbildungsschule, welche in der Regel einen nach Fachgruppen verteilten Zeichen- und Modellierunterricht bietet. Dann ist, was sehr wichtig erscheint, in den Volks- und höheren Schulen dem Zeichenunterricht als allgemeinem Bildungsmittel die ihm in jetziger Zeit gebührende Stelle angewiesen. Überhaupt möchte derjenige, namentlich Norddeutsche, welcher die österreichischen geistigkünstlerischen Bestrebungen kennen zu lernen sich Mühe gibt, — was Nord- und Westdeutsche leider selten thun, — nicht nur über die Fülle der Anregungen, sondern auch wirklicher Leistungen, die er daselbst auf Schritt und Tritt gewahrt, in der That überrascht sein.

Der Österreicher, und ungefähr in demselben Maße der Süddeutsche, sind schon vom künstlerischen Hauche des Südens durchweht. Zum Wesen des Süddeutschen gehöre, haben wir irgendwo gelesen, rasch aufzufassen und rasch zuzugreifen. Und ist auch, vielleicht wegen der früheren Verbindung mit einem italienischen Lande, der künstlerische Zug in Österreich noch mehr vorhanden, ist die Geschmacksbildung weiter vorgeschritten als z. B. in Bayern, Württemberg und Baden, — wer möchte nicht zugestehen, daß die letztgenannten Länder in Bezug auf die Kunstfertigkeit dem kalten, vorzugsweise nicht mit der Phantasie, sondern mit dem Verstande arbeitenden Norden eigentlich weit voraus sind?

Demnach auch in Bezug auf die Handfertigkeit! Und schon hieraus würde folgen, daß die dänischen Bestrebungen in Österreich nichts Neues waren.

Anders in Berlin und Dresden! Im ersteren Orte hatte die Idee, daß in dem Hausfleiß ein Arkanum geboten werde, um die in der Volkswirtschaft hervortretenden Schäden gründlich

zu heilen, doch etwas Bestechendes. Man wußte freilich nicht, oder hatte es vergessen, daß in Deutschland selber, und gerade auch in Norddeutschland, ganz ähnliche Bestrebungen schon im vorigen Jahrhundert versucht worden waren.

v. Clauson-Kaas hielt sich in Berlin bereits im Frühjahr 1875 auf. Er trug schon damals seine Ansichten einflußreichen Persönlichkeiten vor. Dann entwickelte er dieselben im Februar des folgenden Jahres in längerer Rede und vor einer größeren Zuhörerschaft. Da bildete sich auf Anregung einer auch in pädagogischen Kreisen bekannten Persönlichkeit, des Eisenbahndirektors Schrader in Berlin, ein „Verein für häuslichen Gewerbfleiß." Wir sehen aus diesem Titel, wie nicht die rein erziehliche, sondern eine mehr soziale Tendenz den ersten Anstoß zu geben scheint. Der vorgedachte Verein will denn auch auf Grund der durch den Rittmeister von Clauson-Kaas in den Mitgliedern angeregten Gedanken die Einführung der Handfertigkeit in Haus und Schule namentlich dadurch anstreben, daß diese leicht herstellbare Gegenstände zum Nutzen des Volkes anfertigen lernen. Allerdings setzt sich der Verein daneben das Ziel, schon in den Lehrerbildungsanstalten zu versuchen, die Seminaristen mit der dänischen Technik bekannt zu machen. Oder sie wollen wenigstens dahin wirken, daß die Lehrer in den Schulen auf dem Lande und in kleineren Städten sich veranlaßt fühlen sollen, eine Handbeschäftigung einzuführen, welche die Mitte hält zwischen Unterricht und Erholung.

Das preußische Unterrichtsministerium, welches man, um die Sache in einen bedeutenderen Fluß zu bringen, für dieselbe zu interessieren bestrebt war, hat ihr von vornherein die gebührende Beachtung geschenkt. Da bekannt war, daß an vielen Orten Rettungs- und Waisenhäuser das System der praktischen Arbeit neben der Lernthätigkeit mit Nutzen schon lange anwenden, so war, um die Angelegenheit im Mutterlande Dänemark selber zu prüfen, keine Persönlichkeit geeigneter, als der Direktor des großen Waisenhauses zu Rummelsburg bei Berlin, Millarg. Dieser bereiste im Sommer 1876 Dänemark [illegible] während der Berliner Verein für häuslich[illegible]

andern Lehrer, Julius Höhn, nach Kopenhagen entsandte, damit dieser einen Hausfleiß-Kursus praktisch durchmache.

Obschon nun beide Abgesandte recht günstige Berichte über den Nutzen des Hausfleißes im „Arbeiterfreund" erstatteten und es an weiterer Agitation nicht fehlte, so wollte die Angelegenheit doch nicht recht in Aufnahme kommen. Es war zwar im Jahre 1878 in Berlin eine Arbeitsschule für den Abend unter Leitung von Julius Höhn eingerichtet worden, nachdem dieser noch einmal einen Kursus in Kopenhagen durchgemacht hatte; zwar veranstaltete der Berliner Verein mit Unterstützung des Kultus- und des landwirtschaftlichen Ministeriums einen Kursus für Lehrer, um die Handfertigkeit zu verbreiten. Es wurden auch geschickte Berliner Handwerksmeister hinzugezogen. Aber, sei es nun, daß man zum dänischen Hausfleiß noch kein rechtes Zutrauen hatte, sei es, daß die Bestrebungen doch im allgemeinen zu heterogen oder unbekannt waren, es meldeten sich nur acht Teilnehmer, darunter ein Geistlicher und — eine Dame.

Vielleicht wäre jetzt, für Preußen wenigstens, die Hausfleiß-Angelegenheit im Sande verlaufen, hätte nicht ein jede humanitäre Bestrebung zu lebhaftestem Feuer entflammendes, mehr elementares Ereignis den Hausfleißversuchen auf einmal ganz neue Nahrung zugeführt!

Der oberschlesische Notstand war ausgebrochen.

Er bewegte das Herz eines Menschenfreundes, der auch ein Schlesier war und sich gründlich mit dem Handfertigkeitsunterrichte beschäftigt hatte. Es war Emil von Schenckendorff, kaiserlicher Telegraphen-Direktions-Rat a/D. und Stadtrat zu Görlitz, demnach, was für die Beurteilung der Sache nur nützlich sein kann, ein Nicht-Pädagog.

In seinem sehr lesenswerten Buche: „Der praktische Unterricht", bei Ferdinand Hirt, Breslau 1880, berichtet er uns, wie er sich, unter Darlegung der Vorteile einer praktischen Heranbildung gerade der oberschlesischen Jugend und Bevölkerung, in einer ausführlichen Denkschrift an die königliche Regierung zu Oppeln wandte. Dank der außerordentlich geneigten Aufnahme des Vorschlags durch den leider zu früh verstorbenen Regierungs-

präsidenten von Quadt ward die Sache gleich energisch in die Hand genommen.

v. Schenckendorff, der intellektuelle Urheber der in Oberschlesien anzubahnenden Reform, hatte auf von Clauson-Kaas hingewiesen. So mußte dieser, veranlaßt durch die preußischen Ministerien der Landwirtschaft und des Kultus, die oberschlesischen Notstandsbezirke bereisen. Dann fand gemeinsam mit ihm und unter dem Vorsitz des Regierungspräsidenten im Monat Juni 1880 eine Konferenz in Oppeln statt. Zu derselben wurde auch E. von Schenckendorff hinzugezogen. Ebenso hatte der Oberpräsident von Schlesien, von Seydewitz, einen Delegierten geschickt.

Zunächst konnte gewiß nur im Interesse der ganzen Angelegenheit sein, wenn die Konferenz den Beschluß faßte, möglichst unter Vermeidung der büreaukratischen Wege vorzugehen.

Auch in Schlesien bewährte von Clauson-Kaas sein großes Geschick als Agitator für seine Hausfleißsache. Die Regierung glaubte am besten zu thun, wenn sie einen gewiegten Lehrer nach Dänemark entsende, damit dieser das Hausfleißsystem aus eigener Anschauung kennen lerne und durch den Rittmeister in den Handarbeiten ausgebildet werde.

Die dazu ausersehene Persönlichkeit war Herr Urban aus Kobier in Oberschlesien.

Auf die Erfahrungen, welche von diesem Schulmann und noch anderen, in Dänemark selber gemacht worden sind, wollen wir weiter unten näher eingehen. —

Der Hausfleiß in Oberschlesien interessierte in den höchsten Kreisen. Unter der Ägide des Herzogs von Ratibor bildete sich ein Zentral-Verein zur Einführung und Unterstützung der Hausindustrie in Oberschlesien.

Wenn sich dieser gemeinnützige Verein nun auch über die der sozialen Hebung bedürftigsten landrätlichen Kreise jener Gegend, über Kosel, Pleß, Ratibor, Rybnick und Tost-Gleiwitz mit fünf Kreisvereinen ausdehnte, und man es sich angelegen sein ließ, möglichst an bereits in einzelnen Ortschaften vorhandene Industriezweige anzuknüpfen, oder verschwundene Reste und Über-

bleibsel wieder existenzfähig zu machen, — wenn man ferner darauf Rücksicht nahm, welche Rohmaterialien als natürliche Produkte der einzelnen Landstriche vorhanden waren, wie Weiden, Holz, Reisig, Flachs oder welches Arbeitsmaterial leicht beschafft werden konnte, (man wählte die Halbfabrikate Draht und Blech), — — dennoch hatte der Verein mit seinen höchst verdienstvollen Bemühungen ein äußerst schwieriges Gebiet betreten. Dies lag hauptsächlich daran, daß es sehr fraglich war, ob in jenen gänzlich verarmten Gegenden die Hausindustrie einen solchen Nutzen stiften konnte, um als Erwerbsquelle dienen zu können. Dabei war nämlich nicht nur die industrielle, sondern in noch größerem Maße eine andere Seite in Betracht zu ziehen. Die niedere Bevölkerung dort ist über alle Beschreibung ungebildet und ungeschickt, zu unerfahren, um sich schon auf solche Art helfen zu können. Sie muß zu derartiger industrieller Arbeit erst ganz systematisch **erzogen** werden. Und da fragt es sich doch vor allem, ob dem dänischen Hausfleiß das nötige System und die erforderliche erziehliche Kraft innewohnt, um diese Aufgabe zu lösen? — —

(Fortsetzung folgt.)

V.

Mancherlei.

Die Teilbarkeit der Zahlen durch 7, 13 und 37.

Offenes Schreiben an Herrn A. Böhme in Berlin.

Ihre Untersuchung über die Teilbarkeit gleicher Zahlengruppen in Heft VI. 1881 hat mir viele Freude gemacht. Seit 2 Jahren beschäftige ich mich mit demselben Gegenstande, und so begegnen sich zwei Schüler Diesterwegs auf demselben Gebiete der Rechenkunst, in welchem unser Diesterweg, wie bekannt, ein großer Meister war. Meine Abhandlung führt den Titel: Vier verschiedene einheitliche Systeme über die

Teilbarkeit aller Zahlen von 1 bis 20, dargestellt und begründet von ꝛc.

Diese Abhandlung nimmt einen Raum von circa 3 Bogen ein, eignet sich daher nicht für manche pädagogische Zeitschriften und auch nicht für die Rheinischen Blätter. Doch kann ich nicht umhin, aus derselben Einiges als Resultat der Untersuchung hier mitzuteilen, welches gerade auf Ihre Zahlengruppen einen heiteren Schein zu werfen geeignet ist. Ich wollte Ihnen damit auch eine Freude bereiten.

An die Spitze muß ich folgenden allgemeinen Satz stellen:

Wenn eine Zahl die Vielfachen einer anderen Zahl enthält und die Summe der desfallsigen Reste durch eben dieselbe Zahl teilbar oder gleich Null ist, so ist die ganze Zahl durch die andere Zahl teilbar.

I.

Die Teilbarkeit durch 7.

1. 7 läßt in die Einer 1 zum Rest
   7 „ „ „ Zehner 3 „ „
   7 „ „ „ Hunderter 2 „ „
   7 „ „ „ Tausender 6 „ „
   7 „ „ „ Zehntausender 4 „ „
   7 „ „ „ Hunderttausender 5 „ „

Von jetzt ab wiederholen sich die Reste 1, 3, 2, 6, 4, 5.

Statt der Reste 6 setze man (7—1)
„ „ „ 4 „ „ (7—3)
„ „ „ 5 „ „ (7—2)

Oder kürzer, da das 7fache durch 7 aufgeht:

— 1 — 3 — 2

Vergleichen wir damit die drei ersten Reste:

+ 1 + 3 + 2,

so heben sich die negativen und positiven im Zahlensystem auf; wir haben daher nur mit dem positiven und negativen Vielfachen der Einer, Zehner, Hunderter, Tausender von 1, 3 und 2 zu thun.

a. 7 in 598262?

Die positiven Reste sind: 2×1
6×3
2×2

Die negativen Reste sind: 8×1
9×3
5×2

Addieren wir die Reste, so haben wir von 598 nur 262 abzuziehen. Ist dieser Rest durch 7 teilbar, so ist die ganze Zahl durch 7 teilbar;

(—) 598
(+) 262
336

$\frac{336}{7} = 48$, also ist 598262 durch 7 teilbar.

b. 7 in 345786?

Hier sind von 786
(—) 345 abzuziehen (d. h. — zu + zu addieren)
441 durch 7 teilbar.

c. Statt sechsstelliger Zahlen können wir auch 5- und 4stellige wählen.

7 in 15 | 204?
15
189 durch 7 teilbar.

7 in 8 | 218?
8
210 durch 7 teilbar.

Regel: Ist der Unterschied der beiden Gruppen gleich Null oder durch 7 teilbar, so ist die ganze Zahl durch 7 teilbar.

2. Gleiche Zahlengruppen.

Die Teilbarkeit derselben springt sofort in die Augen.

a. Eine dreistellige Zahl zweimal neben einander gestellt.

7 in 356 | 356?
356

0 Rest, also ist 356356 durch 7 teilb.

b. Eine zweistellige Zahl dreimal neben einander gestellt.

7 in 373 | 737?
| 373

364 durch 7 teilbar.

c. Stellt man 2 auf einander folgende Zahlen dreimal neben einander, so ist die Summe der negativen und positiven Reste stets 100 — 9 = 91.

7 in 232 | 323?
| 232

91 durch 7 teilbar.

7 in 565 | 656?
| 565

91 durch 7 teilbar.

7 in 898 | 989?
| 898

91 durch 7 teilbar.

d. Stellt man eine beliebige 4stellige Zahl dreimal neben einander, so ist diese 12stellige Zahl durch 7 teilbar.

— + — +

7 in 457 845 784 578?

845 457
+ 578 + 784
1423 1241

1423
1241

182 durch 7 teilbar.

e. Stellt man eine beliebige einstellige Zahl, sechsmal neben einander, so ist diese sechsstellige Zahl durch 7 teilbar.

7 in 333 | 333?
| 333

0, also ist 333 333 durch 7 teilbar.

f. Auch folgende Gruppen mit Nullen sind durch 7 teilbar.

100 100 400 400
550 550 880 880
307 307 804 804

370 370 860 860
440 440 550 550

u. s. w.

g. Ist die sechsstellige Zahl 598 262 durch 7 teilbar, so ist auch umgekehrt 262 598 durch 7 teilbar.

II.
Die Teilbarkeit durch 13.

1. 13 in 1 läßt 1 zum Rest
   13 in 10 „ 10 „ „
   13 in 100 „ 9 „ „
   13 in 1000 „ 12 „ „
   13 in 10000 „ 3 „ „
   13 in 100000 „ 4 „ „

u. s. w.

Statt 12 zum Rest setzt man (13 — 1) oder — 1.
Statt 3 „ „ „ „ (13 — 10) oder — 10.
Statt 4 „ „ „ „ (13 — 9) oder — 9.

2. Wie bei der Zahl 7 die Reste 2, 3 und 1 mit — 2, — 3 und — 1 abwechseln, so hier bei der Zahl 13 die Reste + 1, + 10, + 9 mit — 1, — 10, — 9.

3. Das Verfahren bei 13 stimmt mit dem bei 7 überein.

a. 13 in 934 | 882?
882 |

52 durch 13 teilbar, also ist 934 882 durch 13 teilbar.

b. Umgekehrt:

882 | 934?
882 |

52 durch 13 teilbar.

c. Die Gruppe links hat nur 2 Ziffern.

13 in 87 | 945?
87 |

858 durch 13 teilbar.

d. Die Gruppe links hat nur eine Ziffer.

13 in 8 | 775?
| 8

767 durch 13 teilbar.

4. Gleiche Zahlengruppen.

a. Eine beliebige einstellige Zahl sechsmal neben einander gestellt.

13 in 666 | 666?
| 666

0, also ist 666 666 durch 13 teilbar.

b. Eine beliebige zweistellige Zahl dreimal neben einander gestellt.

13 in 232 | 323?
| 232

91 durch 13 teilbar.

(Der Rest bei zwei auf einander folgenden Zahlen ist stets 91.)

13 in 474 | 747?
| 474

273 durch 13 teilbar.

c. Eine beliebige dreistellige Zahl zweimal neben einander gestellt.

13 in 754 | 754?
| 754

0

d. Auch hier können Gruppen mit Nullen aufgeführt werden, die durch 13 teilbar sind.

13 in 400 | 400?
| 400

0

13 in 550 | 550?
| 550

0

u. s. w.

III.

Die Teilbarkeit durch 37.

37 in 1 läßt zum Rest 1
37 in 10 „ „ „ 10

37 in 100 läßt zum Rest 26
37 in 1000 „ „ „ 1
37 in 10000 „ „ „ 10
37 in 100000 „ „ „ 26.

1. Nach den beiden ersten von mir aufgestellten Systemen verfahre ich hier also:

a. 37 in 892 | 995?
+ 1 | 892

1887 durch 37 teilbar.

b. 37 in 892 | 995?
4 | 4

999 durch 37 teilbar.

2. Gleiche Zahlengruppen.

37 in 555 | 555?
555

1110 durch 37 teilbar.

37 in 232 | 323?
232

555 durch 37 teilbar.

37 in 365|436|543|654?
543
436
365

1998 durch 13 teilbar.

Ich schließe mit einem Worte Diesterweg's: „Die Einsicht in die Gesetze der Zahl hängt von den Gedanken und Einsichten ab, die in uns selbst entstanden sind."

Gruß und Handschlag von

Ihrem

Bonn im Febr. 1882. E. Langenberg.

VI.

Rezenſionen.

1) Lehrbuch der franzöſiſchen Sprache. Unterſtufe. Von Fr. d'Hargues, Schulinſpektor in Berlin. Berlin 1882. L. Oehmigke.

Uns iſt der „Methodiſche Lehrgang für den Unterricht in der franzöſiſchen Sprache" von demſelben Verfaſſer, aus welchem bereits 1854 erſchienenen Buche das vorliegende ſich entwickelt hat, nicht bekannt, um ſo eher können wir über das vorliegende neue Werkchen ein objektives Urteil fällen. Die ſchon von mehreren Beurteilern rühmend hervorgehobene Behandlung der Ausſprache iſt auch uns von vornherein vorteilhaft aufgefallen: ſie iſt ein kleines Meiſterwerk in ſich in bezug auf Lernbarkeit und ſtreng ſyſtematiſche Form und ſticht gegen die nachläſſige, das meiſte dem Lehrer überlaſſende Behandlung, wie ſie manches in jüngſter Zeit veröffentlichte Lehrbuch der franzöſiſchen Sprache der Ausſprache angedeihen läßt, wohlthuend ab. Nur bitten wir dringend, ſehr dringend darum, in einer hoffentlich bald erſcheinenden, neuen Auflage dem son mouillé wieder zu ſeinem Rechte zu verhelfen. Auch wer den weitaus vorwiegenden Sprachgebrauch nicht aus der Praxis kennen ſollte, (Herr d'Hargues kennt ihn ſicherlich!) muß nach Durchſicht und Prüfung der Gründe, welche Ploetz in ſeiner „Anleitung" für die von ihm vertretene, jotierte Ausſprache des mouillierten l vorführt, zu der Überzeugung gelangen, daß die lj-Ausſprache trotz Littré und trotz der in der Schweiz und in Belgien beliebten, veralteten Manier einfach zu verwerfen iſt. Wir glauben daher namentlich dem Verleger des guten Büchleins einen Dienſt zu erweiſen, wenn wir den Herrn Verfaſſer bitten, ſich zu unſrer und der Anſicht der überwältigenden Majorität zu bekehren und in Lekt. 19 zu lehren: Im Ganzen neigt man ſich aber der Ausſprache von j zu. —

Die Hereinziehung des Verbes von Anfang an iſt ein glücklicher, aber auch glücklich durchgeführter Gedanke: ein Gleiches

gilt von der Besprechung und Übung der wichtigsten syntaktischen Regeln. Eine vorzügliche Beachtung ist der Auswahl des Übersetzungsstoffes für beide Sprachen geschenkt: es ist qualitativ und besonders auch quantitativ das Beste und Ausführlichste, das uns für diese Stufe je zu Gesicht gekommen und läßt in dieser Hinsicht wenigstens Ploetz weit hinter sich. — Wir wünschen dem Buche in seiner neuen Gestalt besten Erfolg, es verdient ihn, und er wird ihm nicht fehlen. Noelle.

2) Beyers pädagogische Bibliothek. Herausgegeben von Friedrich Mann. Langensalza, Beyer.

Von dieser vorzüglichen Ausgabe, die mit geschickter Hand die bedeutendsten pädagogischen Schriften auswählt, liegen folgende neue Werke vor: Rousseau, herausgegeben von Professor Dr. Vogt und Oberschulrat von Sallwürk, 2 Bände (399 und 398 S. 6 Mark). Die Bände enthalten außer dem Leben Rousseau's (122 S.) den Emil und ein genaues Register. Der Lebensgang des Verfassers, seine innern Wandlungen, seine Größe, seine Irrungen, alles das ist aufs klarste, durch Belegstellen begründet, vorgeführt: Die Übersetzung ist eine sehr gewandte und wird durch Noten hin und wieder erläutert. — Schleiermacher, herausgegeben von E. Platz. Nach einer Lebensskizze und Würdigung des berühmten Mannes (64 S.) folgen die Erziehungslehre und drei Predigten über christliche Kinderzucht (628 S. 5. M.). Jene ist aus handschriftlichem Nachlasse und nachgeschriebenen Vorlesungen bearbeitet. Die Übersichtlichkeit hat hier durch das Inhaltsverzeichnis sehr gewonnen. Die Gedanken des berühmten Theologen wirken auch jetzt noch nachhaltig, und es war demnach sehr angezeigt, die Erziehungslehre zu reproduzieren. Die Lebensbeschreibung ist mit Liebe und Hingebung verfaßt. — A. H. Franke's pädagogische Schriften von Dr. Kramer umfassen 12 größere und kleinere Werke, unter denen die Ordnung und Lehrart in den zum Waisenhause gehörigen Schulen und in dem Pädagogium in Glaucha vor Halle den größten Raum einnehmen. Die Abhandlung „A. H. Franke und seine Stiftungen in Halle"

aus berufener Feder (Kramer ist Direktor der Franke'schen Stiftungen) nimmt 80 Seiten, die Schriften Franke's 441 S. ein. (Preis 4 Mark). Aus den Schriften, von denen eine hier zuerst erscheint, erkennt man überall die hingebende Liebe, mit welcher der glaubensstarke und thatkräftige Mann für das geistige und leibliche Wohl seiner Mitmenschen zu wirken suchte.

P. D.

3) Deutsche Schreibleſefibel und Deutsches Lesebuch mit Bildern. Herausgegeben von H. Gabriel und K. Supprian. Bielefeld und Leipzig, Velhagen und Klasing.

Wir zeigen gern an, daß die weitverbreiteten deutschen Bücher der Herren Verfasser, nämlich: Deutsche Schreibleſefibel mit Bildern in zwei Abteilungen (jede zu 4 Bogen, jede im Preise von 30 Pf.) und sodann das deutsche Lesebuch mit Bildern in drei Ausgaben (A für Volksschulen in 1 Bande, 424 S. für 1,20 Mark, B für Stadt- und Landschulen in 2 Teilen: Mittelstufe, 215 S. für 0,80 Mark, Oberstufe, 403 S. für 1,20 Mark, C für einfache Schulverhältnisse, 350 S. für 1,20 Mark) in neuer Bearbeitung nach der neuen Rechtschreibung erschienen sind. Das Lesebuch ist in einem großen Teile Deutschlands in Schulen eingeführt. Der Inhalt ist ein trefflich gewählter, und es ist nicht zu viel behauptet, wenn man sagt, daß Text und Illustrationen das Beste bieten, was unsere Zeit den Schulen zu bieten vermag. Der Duktus der Schrift in der Fibel ist der in Mitteldeutschland weit verbreitete. Die Ausstattung ist vorzüglich, der Preis für das Gebotene äußerst billig.

A. L.

4) Geschichte der deutschen Nationallitteratur des neunzehnten Jahrhunderts von Ludwig Salomon. Mit 24 Porträts. Stuttgart, Levy und Müller. 1881. 12 und 496 S.

Das stattliche Werk liegt jetzt vollständig vor. Salomon hat es verstanden, in meisterhafter Darstellung und übersichtlicher Klarheit eine Litteraturgeschichte Deutschlands für unsere Zeit zu schreiben, die sich den besten ihrer Art völlig ebenbürtig a

reiht. Unbeirrt durch vorgefaßte Meinungen geht er ruhig seinen Weg, jeder Erscheinung, jeder wichtigen Persönlichkeit die ihr gebührende Stellung anweisend, ihren Wert oder Unwert zu Tage legend, nicht mit bloßem Behaupten, sondern scharf und klar begründend. Darum wird Salomon's Werk seinen hohen Wert nicht verlieren. A. L.

5) Das Buch der Reisen und Entdeckungen. Leipzig, Spamer. Jeder Band geb. à 5 Mark.

Zu Nutz und Frommen der wißbegierigen Jugend und der Erwachsenen, welche gern den Fortschritten auf dem Gebiete geographischer Entdeckungen folgen möchten, ist diese Sammlung angelegt, bearbeitet und vielfach neu aufgelegt. Vor uns liegen Kane, der Nordpolfahrer, 6. Aufl., Livingstone, der Missionär, 5. Aufl., Abessinien von Andrée, die Nipponfahrer, 3. Ausg. (8 Mark) und Stanley's und Cameron's Reisen durch Afrika. Wir wollen gern diese Werke der Jugend bestens empfehlen, da sie, anziehend und unterhaltend geschrieben, mit reichen und künstlerischen Illustrationen versehen, derselben eine durchaus gesunde geistige Nahrung bieten. Die Namen der Bearbeiter sind als tüchtige Schriftsteller in ihrem Fache längst bekannt, und das Gebotene ist demnach mustergültig. R.

6) Klassische Dichterwerke aus allen Litteraturen auf Grund der vorzüglichsten Kommentare erläutert von H. Normann. Stuttgart, Levy und Müller. 1880. 2 Bände à 2 M. (176 und 188 S.)

Dramatische und epische Meisterwerke der Weltlitteratur werden uns auf Grund dessen, was die bedeutendsten Erklärer über dieselben geschrieben haben, in ihrem Zusammenhange, mit Einleitungen und Proben, vorgeführt. Die Räsonnements sind klar und scharf gehalten und bieten vielseitige Anregung. Wem es also darum zu thun ist, das notwendige Requisit der allgemeinen Bildung, die Kenntnis fremder Litteraturen in ihren Meisterwerken, sich anzueignen oder Verblaßtes wieder aufzufrischen, dem empfehlen wir Normann's Werk angelegentlich. Es

bespricht Sophokles' Antigone, Dante's göttliche Komödie, Camoëns' Lusiaden, Calderon's das Leben ein Traum, Milton's verlornes Paradies, Molière's Tartüffe, Gutzkow's Uriel Akosta, Plautus' Goldtopf, Arioſto's rasenden Roland, Byron's Kain, Tennyson's Enoch Arden, Hugo's Hernani, Freytag's Journalisten, Halm's Fechter von Ravenna. —l.

7) Wahrheit, Freiheit, That! Predigten, gehalten von Erhard Schultz. 2. Aufl. Mülhausen, Bufleb. 1880. 12 und 280 S. 4 Mark.

Unsere Predigtlitteratur liegt sehr im Argen. Die nüchterne Orthodoxie, wie der Liberalismus, der entweder verflacht oder philosophische Abhandlungen bietet, können nicht genügen. Es ist uns, wenn wir die neuesten Predigtbände überblicken, als ob wir in eine dürre Wüste gerieten. Dagegen bietet uns Schultz durchweg freisinnige, bisweilen einschneidende Predigten, vom Feuer der Begeisterung und idealem Schwunge getragen, voller Gefühlswärme und in edler Diktion. Er verrät ein warmes, religiöses Herz, geht offen mit der Sprache heraus, verteidigt den christlichen Geist, nicht die Sage und zeigt sich überall als Autor von entschiedener Begabung. Daneben urteilt er überall gerecht. So packen seine Predigten Herz und Geist und sind im vollsten Sinne erbaulich. L.

8) Neue Volksbibliothek. Herausgeber: Dr. Richard Weitbrecht. Stuttgart, Levy und Müller.

Wir weisen gern auf die Fortsetzung dieser vorzüglichen Arbeiten hin. Es liegen vor uns vom 4. Bande die Hefte 4, 5, 7, 8. In populärer Sprache bringen sie, was die Wissenschaft bis heute an Ergebnissen gefördert hat. Wir nennen die Titel jener 4 Hefte: Götterspuren im deutschen Volksleben, Vagabundenleben in hohen Kreisen (Sternschnuppen, Kometen u. s. w.), Christoph Columbus, Verlorene deutsche Stämme, um einen annähernden Begriff von der Mannigfaltigkeit des Gebotenen zu geben. Was aber die Büchlein bringen, ist vom

allgemeinsten Interesse und geht daher das Volk, die Lehrer und die reifere Jugend an. —l.

9) Arithmetische Aufgaben, nebst Lehrbuch der Arithmetik, vorzugsweise für Realschulen 2. Ordnung, Gewerbeschulen und höhere Bürgerschulen. Von Dr. E. Bardey. Leipzig, Tauber. 1881. 8 und 260 S.

Im Gegensatze zu der Aufgabensammlung für Gymnasien, Realschulen und Polytechniken wird hier ein Buch geboten, das für Gymnasien und Realschulen 1. Ordnung bis inklusive Sekunda ausreichen dürfte. Die Aufgaben sind, mit Ausschluß von 3 oder 4, ganz neu vom Verf. aufgestellt. Selbstverständlich ist, dem Zwecke des Werkes entsprechend, hier weniger und weniger Schwieriges gegeben, als in der größeren Sammlung; und es ist jedem Abschnitte den Aufgaben eine dankenswerte Theorie vorangeschickt, welche ein besonderes Lehrbuch überflüssig macht. Daß jede Bardey'sche Arbeit die vollste Aufmerksamkeit auf sich zieht, ist außer Frage; wer aber das vorliegende Werk genau durchstudiert, wird finden, daß nicht zu viel und nicht zu wenig gegeben ist, und daß das an Theorie und an Aufgaben Gebotene durchweg zu dem Besten gehört. M. M.

10) Deutsches Lesebuch für Volksschulen. Herausgegeben von L. Heinemann, dirigierendem und Seminar-Lehrer in Wolfenbüttel. I. Teil für Mittelklassen, mit 24 Illustrationen. 12 und 216 S. 80 Pf. II. Teil für Oberklassen, mit 45 Illustrationen. 10 und 398 S. 1,20 Mark. Braunschweig, Bruhn. 1881. 1882.

Wir wollen hiermit der 2., nach der neuen Orthographie bearbeiteten, Auflage des Werkes eine freundliche Empfehlung geben, wie wir es s. Z. bei der ersten gethan. Veränderungen sind wenige vorgenommen; sie beschränken sich auf ein paar Zusätze poetischer Stücke und Illustrationen. Die Auswahl des Gebotenen ist eine reichhaltige und gute. Das Buch hat seinen

Wert namentlich darin, daß die litterarischen Schätze, welche es bietet, die Sprache der Schüler ausbildet und Verstand und Gemüt derselben veredelt. A. L.

11) Hilfsbuch für den geographischen Unterricht in Bürger- und Mittelschulen. Erster und zweiter Lehrgang. Herausgegeben von A. Stroese, Rektor in Köthen. 2. Aufl. Köthen, Schettler. 1881. 6 und 131 S.

Der erste Lehrgang bietet eine Wiederholung der Heimatskunde auf 13 Seiten, welche wir ganz zweckmäßig erachten. Desto mehr wünschen wir den zweiten Lehrgang einer genaueren Durchsicht unterzogen zu sehen. Namentlich sind einzelne Schilderungen mißlungen und Angaben alter Länder-Einteilungen überflüssig. Von vielem einiges: S. 15 heißt es: „Ziemlich 200" Planeten wandeln um die Sonne — aber zur Zeit der Abfassung der Vorrede (März 1881) waren schon 227 entdeckt. S. 23: die Mündung eines Flusses „kann ein Delta oder ein Haff sein" — nicht auch eine einfache Mündung? S. 25 stehen unter Gebirgen zwei Berge, ein Kap und eine Insel verzeichnet, S. 29 unter den Halbinseln Jütland — als ob nicht Schleswig und Holstein auch dazu gehörten. S. 30 heißt es: „der Kanal mit Pas de Calais und Ärmelmeer", S. 31 heißt der Lago maggiore Breitensee. S. 32 sind die Bewohner der pyrenäischen Halbinsel faul und dumm in geistlichen und weltlichen Dingen, das Wort Gottes ist Lehrern und Priestern unbekannt; in beiden Ländern nehmen Aufruhr und Bürgerkrieg beinahe kein Ende; ein gewöhnlicher Mann verlangt nur eine Hand voll gerösteter Kastanien und ein wenig Gemüse, Wasser mit ein paar Tropfen Wein gemischt, eine leicht baumwollene Kleidung für den Sommer und eine Wollendecke für den Winter. Ein eben so unglückliches Zerrbild gibt Verf. von Paris, der Stadt der Arbeit par excellence. Dort sind große Haufen neugieriger Müssiggänger, welche unter den heftigsten Gebärden auf einander einreden, und es gibt häufig Aufläufe, das Menschenblut fließt auf den Straßen und Plätzen, Häuser werden zerstört ꝛc. (S. 57). S. 36 wohnt der Papst in 11000 Zim-

mern, S. 37 heißt es: Zur Zeit des Karneval ißt die ganze Stadt Neapel, trinkt, spielt, tanzt und geht auf den Straßen spazieren. Dort gibt es Lazzaronis, wie S. 73 Haffs. Weil das Volk die alte Einteilung Frankreichs nicht vergessen haben soll (S. 57), darum muß ein deutscher Geograph sie auch zu Grunde legen! Übrigens ist das Land in 86 Departements und 1 Territorium geteilt. Die 25 Kantone der Schweiz werden (S. 64) in verkehrter Weise zu 22 gestempelt, mit der köstlichen Notiz: Basel zerfällt in Baselstadt und Baselland, Appenzell zerfällt in Außerrhoden und Innerrhoden; dann heißt es: „Unterwalden ob dem Walde und unter dem Walde" — was soll man dabei denken? S. 81 heißt eine preußische Provinz „Schleswig-Holstein und Lauenburg". Während die anderen größeren deutschen Staaten Einteilungen haben, ist Baden (S. 96) nicht so glücklich. S. 113 mußte gesagt sein, daß die dortige Einteilung Palästina's diejenige zur Zeit Christi sei. Unangenehm berührt die Schreibweise: Mecka, Mocka (S. 112). Man erlasse uns viel anderes! R.

12) Sammlung von Beispielen, Formeln und Aufgaben aus der Buchstabenrechnung und Algebra von Meier Hirsch. 18. verbesserte Auflage von Prof. H. Bertram. Altenburg, Pierer. 1881. 8 und 328 S. 3 Mark.

Die vorliegende neue Auflage, von sachkundiger Hand bearbeitet, unterscheidet sich von der vorhergehenden durch Hinzufügung von Gleichungen ohne Lösung und eines Abschnitts über die Determinanten. Wenn auch im Verlauf der Zeiten einzelne Änderungen mit dem ursprünglichen Werke vorgenommen sind, wird man doch auch in der vorliegenden sofort den altbewährten Freund wieder erkennen und dabei die vorgenommenen Änderungen als eben so viele Verbesserungen anerkennen müssen.

M. M.

13) A. Lüben's Leitfaden für den Unterricht in der Naturgeschichte in Bürgerschulen, Realschulen, Gymnasien und Seminarien. Bearbeitet von Chr. Luerssen und F. Terks.

In vier Kursen. I. 16. Aufl. 54 S. 0,50 M. II. 16. Aufl. 92 S. 0,60 M. III. 12. Aufl. 207 S. 1 M. IV. 8. Aufl. 188 S. 1 M. Leipzig, Schultze.

Der erste Kursus enthält die Beschreibung einer Anzahl Pflanzen, Tiere und Mineralien, der zweite bringt neue Gattungen und Arten aus allen drei Reichen, der dritte behandelt eine neue weitere Zahl in systematischer Darstellung, der vierte stellt den Bau und das Leben der Pflanzen, den inneren Bau von Mensch und Tier und die Geologie und Geognosie dar. Der Inhalt ist ein vollständig genügender, die Verteilung und Gliederung des Stoffs in Kursen zweckentsprechend, und eine größere Zahl von guten Holzschnitten vermittelt die Anschaulichkeit, so daß das Buch ein durchaus empfehlenswertes ist, was übrigens auch die vielen schon erschienenen Auflagen bezeugen.

P. S.

14) Adolf Diesterweg und Friedrich Fröbel. Diesterweg's Begegnungen mit Fröbel und seine Urteile über ihn und sein Werk, dargestellt von Louis Walter. Dresden, Huhle. 1881. 10 und 171 S.

Wenig Eigenes bietet der verewigte Verfasser, aber, was er aus den Quellen herausgeholt hat, ist in geschickter und übersichtlicher Weise zusammengestellt. Jedenfalls wird sie Lehrern, welche bisher der Fröbelsache nicht genügende Aufmerksamkeit widmeten, eine Anregung geben, nachzudenken, und eine ernste Prüfung wird der guten Sache neue Anhänger verschaffen.

P. D.

15) Von der Wiege bis zur Schule an der Hand Friedrich Fröbel's. Von Bertha Meyer. Berlin, Staude.

Ein recht frisch aus vollem Herzen quellendes [illegible] lebendiger Weise führt uns die Verfasserin in die großen Meisters, die sie vollkommen erfaßt h[illegible] Ausgestaltung in der Praxis und beseitigt

die ihrem Streben für die gesunden Ideen Fröbel's in den Weg treten könnten. P. D.

16) Herbert Spencer, die Erziehung in geistiger, sittlicher und leiblicher Hinsicht. In deutscher Übersetzung herausgegeben von Dr. Fritz Schultze, Prof. der Philosophie und Pädagogik an der technischen Hochschule zu Dresden. 10 und 300 S. 2. Auflage. Jena, Fischer. 1881.

Spencer, ein bedeutender Philosoph, der in bezug auf Pädagogik etwa auf Herbartschem Standpunkte steht und Spekulation und naturwissenschaftliche Empirie glücklich verbindet, gibt in angenehmer Sprache die Hauptgrundsätze einer naturgemäßen Erziehung. Er lehrt, wie man erzieht, und beweist, daß nur da gut erzogen werden kann, wo die Eltern sich selbst gründlich erzogen haben. Das Buch zerfällt in die Kapitel: Welches Wissen hat den größten Wert? Die Erziehung des Urstandes, die sittliche und die leibliche Erziehung, doch steht jedes derselben als eine Art Ganzes für sich da. Uns haben das zweite und dritte ganz besonders angesprochen. Übrigens eignet sich selbstverständlich das treffliche Buch zum Studium für Lehrer und Lehrerinnen. P. D.

17) Die Pädagogik von John Locke. Historisch und psychologisch beleuchtet von Wilhelm Gitschmann, Dr. phil. Köthen, Schettler 1881. 8 und 96 S.

Verf. leitet sein Werkchen mit einer historischen Übersicht der Pädagogik von Locke ein, und stellt dann die Grundsätze des letzteren in bezug auf Telcologie, wie Methodologie dar. Bei aller Verehrung für den großen Philosophen spricht er doch offen sein Verwerfungsurteil aus, wo der Engländer ihm gefehlt zu haben scheint; so in bezug auf das Glück als Ziel des moralischen Handelns, auf die Voraussetzung, daß der Mensch als tabulu rasa zur Welt komme u. dgl. Das Ganze ist klar und übersichtlich gearbeitet und bietet ein treffliches Mittel zur Beurteilung der Pädagogik Locke's. P. D.

18) Ein Beitrag zur Leidensgeschichte der Volksschule nebst Vorschlägen zur Reform der Schulverwaltung von F. W. Dörpfeld, Rektor. Barmen, Wiemann. 310 S. 1881.

Ein Abdruck einer Reihe von Aufsätzen aus dem „evangelischen Schulblatt", veranlaßt durch die Landtagsrede von Puttkamer über den preußischen Volksschullehrerstand. Die Aufsätze behandeln die allgemeinen Grundsätze einer gesunden Schulverfassung, wie die Lokal- und Kreisschulaufsicht, und beleuchten in scharfer, schlagender Begründung die ministerielle Rede vom 11. Febr. 1880, anerkennend, was sie Wahres enthält, aber vernichtend widerlegend, was an Unbestimmtem und Irrigem sich in derselben findet. Den wichtigsten Teil der Schrift bilden die Erwägungen und praktischen Vorschläge zur Reform der Schulverwaltung. Das Werk ist in jetziger Zeit wegen seiner Winke und Ratschläge durchaus lesenswert, wenn man vielleicht auch hier und da, z. B. wegen der Konfessionsschulen, nicht mit dem Verf. übereinstimmt. P. D.

19) Lehrbuch der Pädagogik von Dr. J. Chr. Gottlob Schumann, Seminardirektor. Erster Teil. Einleitung und Geschichte der Pädagogik mit Musterstücken aus den pädagogischen Meisterwerken der verschiedenen Zeiten. 6. Aufl. 4,40 M. Hannover, Meyer. 1881. 12 und 403 S.

Der erste Teil enthält die Geschichte der Pädagogik. Der Verf. „geht von den ewigen evangelischen Grundlagen aus, die allein das Menschenleben harmonisch zu gestalten vermögen", will aber „die Erziehung auch an der allseitigen Ausgestaltung des Lebens mithelfen lassen". Er referiert, aber er kritisiert auch, und wie er gern das Gute und Wahre hervorhebt, eben so unerbittlich ist er im Tadel. Angenehm berührt, daß er in seiner Darstellung den Beweis liefert, daß er die neuesten Forschungen in sich aufgenommen und versucht hat, sein Werk auf eine immer höhere Stufe der Vollkommenheit zu heben. Die Musterstücke aus den Werken großer Pädagogen sind so gewäh daß man aus ihnen besser noch, als aus der biographischen u

litterarhistorischen Darstellung den Geist der Verfasser erkennen wird. Das Buch, welches seit 1874 die sechste Auflage erlebt hat, empfiehlt sich dadurch von selbst; es reicht weit über die Lehranstalt hinaus. P. D.

20) Leitfaden der Pädagogik für den Unterricht in Lehrerbildungsanstalten von Dr. J. Chr. Gottlob Schumann. 3. Aufl. Hannover, Meyer. 2 Teile. 8 und 256, 8 und 279 S. 1881. Jeder Band 3 Mark.

Das treffliche Werk gibt eine Grundlage für das Studium, in welcher neben der allgemeinen Erziehungs- und Unterrichtslehre und der Schulkunde, wie billig, der speziellen Methodik für die einzelnen Unterrichtsfächer ein größerer Raum gewidmet ist. Besonders knapp und klar ist die Behandlung der anthropologischen, psychologischen und ethischen Grundlagen der Pädagogik. An Gründlichkeit der Darstellung läßt aber auch die Methodik nichts zu wünschen. Auch die Geschichte der Pädagogik, welche den zweiten Band füllt, ist eine gewandte und verdienstvolle Zusammenstellung des Wissenswerten mit veranschaulichenden und die Bestrebungen hervorragender Männer darlegenden Zitaten aus ihren Werken. Als Vorbereitungs- und Repetitionsbuch und zum Studium, wenn die zu verwendende Zeit knapp ist, ist das Buch des verdienstvollen Verfassers dringend zu empfehlen. P. D.

21) Musikalische Studienköpfe von La Mara. 4. Band, Klassiker. Leipzig, Knapp. 472 S.

Der Verf. versteht es meisterhaft, reizende Bilder, mit Hingebung entworfen und mit Liebe ausgeführt, uns vor's Auge zu stellen. Die erhabenen Geister der Musik werden uns in trauliche Nähe gerückt, wenn uns ihre Biographien und die Art ihres Schaffens vorgeführt wird — und das alles in edler ansprechender Darstellung. Die sechs Helden des Werkes sind Mozart, Seb. Bach, Händel, Gluck, Haydn, Beethoven. Ein genaues Verzeichnis ihrer sämtlichen Werke bildet eine dankenswerte Zugabe. G.

22) Handlexikon der Tonkunst. Herausgegeben von Dr. August Reißmann. Berlin, Oppenheim. 1882. 18 Lief. à 2 Bogen. 9 Mark.

Das Werk enthält alle Resultate der Arbeit des musikalischen Konversationslexikons von Mendel und Reißmann in gedrängtester Kürze. Theorie und Praxis der Musik und die Hauptvertreter der Musik sind berücksichtigt, auch alle musikalischen Kunstausdrücke erklärt: die Auswahl der Artikel ist sorgsam veranstaltet, alles Wissenswerte beigebracht und das Gebotene sicher belehrend. Die vorliegenden fünf Lieferungen umfassen die Artikel A bis Gerber. G.

23) Chorgesänge. Für mittlere und höhere Lehranstalten, Familien und Vereine herausgegeben von J. J. Schäublin. Basel, Bahnmaier. 1882. I. Bändchen. 2. Aufl. 8 und 120 S. 0,80 M. II. Bändchen. 5. Aufl. 8 und 256 S. 1,40 M.

Die Sammlung enthält 192 2-, 3- und 4-stimmige, meist polyphone Gesänge geistlicher und weltlicher Art, darunter vieles, was man sonst nicht findet. Die Auswahl verrät durchgebildeten musikalischen Geschmack, und das Werk kann sich dreist den besten ähnlichen ebenbürtig an die Seite stellen; es ist wegen der geistlichen Lieder auch Kirchengesangvereinen zu empfehlen. G.

24) Lehrbuch der biblischen Geschichte von Heinrich Friedrich Flügge, Landesschulinspektor in Bückeburg. 2 Teile. 4. Aufl. Hannover, Meyer. 12 und 362, 12 und 348 S. geb. Jeder Band 4 Mark.

Das Werk enthält die Geschichten der Bibel in seiner Wiedergabe mit eingeflochtenen Erläuterungen, welche dem Verständnisse zu dienen haben. Darin stimmen wir ganz mit dem Verf. überein, daß eine fruchtschaffende Lehre nur in solcher Weise gegeben werden kann. Ob aber ein Lehrbuch der bibl. Geschichte dazu benutzt werden darf, wo es angänglich ist

orthodoxeste Dogmatik einzuflechten, ob der Herausgeber, auch wenn er selbst seine Orthodoxie freudig und feierlich bekennt, gegenüber dem „wilden, wüsten und verworrenen Geschrei“ auf den Gassen, wohl daran that, vielfach sein Werk zur Tendenzschrift der Verherrlichung starrster Rechtgläubigkeit zu machen, und wenn er so scharf, wie er (Vorr. zum 1. Teil. S. VI) gethan, die heilige Schrift über alles setzt, ob er dann den goldenen Spruch Thess. A 5, 21: Prüfet alles, das Gute haltet fest „mit Recht nicht auch auf die Schriften der Bibel angewandt wissen will“, das müssen wir doch entschieden verneinen. Davon abgesehen, ist das Werk eine aus voller Liebe zur Sache hervorgegangene Arbeit, welche auf dem Standpunkte der Gläubigkeit stehend und die neuere Kritik ignorierend, durch treffliche Darstellung und geschickte Einfügung von Erklärungen einen hohen Rang einzunehmen berechtigt ist. L.

25) Die Psalmen Davids. Kurze Erklärung von 54 ausgewählten Psalmen. Nebst einem Anhange: Dr. M. Luthers Summarien über die Psalmen. Bearbeitet und herausgegeben von F. Martin, erster Seminarlehrer zu Bunzlau. Bunzlau, Kreuschmer. 1882. 4 und 176 S.

Ein recht praktisches Buch. Zunächst wird von einer Reihe Psalmen Einleitung, Gedankengang, Gliederung und Erläuterungen in treffender Weise gegeben; diese Arbeit wird dem recht willkommen sein, welcher Psalmen zu besprechen hat — für den Lehrer sind auch sonst Winke in bezug auf Fruchtbarmachung des Unterrichts gegeben. In dieser Beziehung ist die Einleitung in ihrer knappen Form lesenswert. Der Anhang zeigt unsern kernigen Luther in seiner ganzen Gemütstiefe und Frömmigkeit.

L.

Rheinische Blätter

für

Erziehung und Unterricht.

Organ für die Gesamtinteressen des Erziehungswesens.

Im Jahre 1827 begründet

von

Adolph Diesterweg.

Unter Mitwirkung namhafter Pädagogen fortgeführt

von

Dr. Richard Lange.

Jahrgang 1882. Heft VI.
(November — Dezember.)

Frankfurt a. M.
Moritz Diesterweg.
1882.

Buchdruckerei von G. Otto in Darmstadt.

I.

Ein Erzürnter.

Gründlich erzürnt habe ich Herrn Dr. Horst Keferstein, Seminarlehrer in Hamburg. Habe nämlich 1878 in den Rh. Bl. die sechste Sammlung seiner „Pädagogischen Studien" deswegen etwas näher ins Auge gefaßt, weil er einen Artikel über Seminarbildung und in diesem Urteile über die Lehrer und Schüler enthielt, die meinen Widerspruch herausforderten. Die bezüglichen positiven Vorschläge bilden nach meiner Ansicht ein interessantes Phantasiegebilde, das sich schwerlich verwirklichen läßt. Seite 300—313 des Jahrgangs 1878 habe ich über diese seine Arbeit nach meiner Ansicht gründlich referiert und meine eigenen Gedanken den seinigen entgegengestellt. Herrn Keferstein persönlich zu nahe zu treten, beabsichtigte ich nicht und konnte ich nicht beabsichtigen; denn als ich die Rh. Bl. übernahm, suchte ich ihn mit Erfolg als Rezensenten zu gewinnen. Er entwickelte eine so ergiebige Thätigkeit, daß ich aus Raummangel viele Rezensionen nicht zum Abdruck kommen lassen konnte; sie schlummern teilweise heute noch in meinem Redaktionspulte. Später haben wir uns zwar nicht viel um einander bekümmert, sind aber auch nie gegeneinander zu Felde gezogen. Diesen Frieden mußte ich unterbrechen, weil ich, wie erwähnt, manche Behauptungen des Kefersteinschen Aufsatzes nicht unwidersprochen lassen konnte und wollte. Als ich an die Arbeit ging, faßte ich den Vorsatz, dem Autor zu erkennen zu geben, daß ich ihn persönlich nicht tangieren wolle. Ich nannte ihn daher auf

Seite 301 einen „feinen, poetischen und religiösen Gemütsmenschen", Seite 306 einen „Geschichtskenner", und 308 heißt es: „Übrigens halten wir seine Charakteristik des pietätvollen Herzens nur für eine unglückliche Kombination, sind also der Meinung, daß sie die Gesinnung unseres pädagogisch tüchtigen Gewährsmanns nicht wirklich zum Ausdruck bringt."

Das alles aber hat mir wenig geholfen: Herr Keferstein ist über meine Auslassung dermaßen in Zorn geraten, daß er ein Urteil über die mildgläubigen tonangebenden Pädagogen unter dem Fall'schen Regiment ganz auf sich bezogen hat und auf Grund dieser Verwechselung mich der Denunziation und der Verleumdung bezüchtigt. Eine einfache Überlegung von seiner Seite hätte diesen Ausfall auf meine Person verhüten können. Lebt er jetzt doch auch in einer kleinen Bürgerrepublik, in welcher sich die einzelnen Persönlichkeiten, deren Wirksamkeit mehr oder weniger an die Öffentlichkeit dringt, mehr als hinreichend kennen — mehr als hinreichend; denn diese Kenntnis erstreckt sich in der Regel bis auf die intimsten Privatverhältnisse der Persönlichkeiten. Ein „Schielen nach oben" ist zwar nicht ganz ohne Erfolg, nützt aber schließlich nur dann, wenn man in maßgebenden Kreisen von der „Arbeitskraft" und der praktischen Gediegenheit des Schielenden überzeugt ist. Es wird in allen Kreisen viel und solide gearbeitet, und nur die wirkliche Tüchtigkeit pflegt schließlich „die Braut heim zu führen". So ist die Regel — Ausnahmen gibt es natürlich in Hamburg wie überall. Dem gegenüber wirken aber schriftstellerische Denunziationen nicht das Mindeste — man kennt, wie gesagt, seine Leute. So weit Hamburg in Betracht kommt, ist der Wert der schriftstellerischen Auslassungen, namentlich in wissenschaftlichen Werken und Zeitschriften, wenn sie gegen eine bekannte Persönlichkeit gerichtet sind, so gering, daß schon der einfache gesunde Menschenverstand sie verbietet. Wie hätte es mir also einfallen sollen, Herrn Keferstein zu denunzieren!

Aber noch mehr. Herr Keferstein hat nicht bloß eine Stelle meines Artikels in seinem Zorne nicht verstanden, sondern mir auch, wie er jetzt selbst erzählt, in diesem seinem Zorne

Erwiderungen geschickt, die ich nicht aufgenommen habe. Sie waren auch darnach — sie enthielten nichts weiter, als persönliche Ausfälle der ehrenrührigsten Art. Mit solchen Auslassungen pflegt ein Redakteur, wenn er einigen Geschmack besitzt und sich wirklich für sein Journal interessiert, sein Publikum nicht zu belästigen. Sie fließen ihm in Hülle und Fülle immer dann zu, wenn in einer Nummer irgendwelche abfällige oder auch nur scharf eingehende Urteile vorhanden sind, seien sie auch noch so sachlich und logisch begründet. Er ist also an derartige Zuschriften gewöhnt, und da er überdies weiß, daß er sein Journal und seine Mitarbeiter zu schützen hat, liest er sie mit großer Gleichmut und läßt sie dann dahin wandern, wohin sie gehören, nämlich in den Papierkorb. Selbstverständlich aber dürfen leidenschaftslos gehaltene und sachlich wohlbegründete Entgegnungen nicht immer zurückgewiesen werden. Zu der nötigen Ruhe und Objektivität aber hat sich Herr Keferstein nicht erheben können. Daß ich trotzdem gegen meine Gewohnheit auf eine rein persönliche Replik, die er nunmehr in etwas milderer Form veröffentlicht hat, eingehe, mag ihm beweisen, daß ich seine Äußerungen doch noch etwas höher schätze, als diejenige Art von Entgegnungen, welche ich so eben charakterisiert habe.

Seine gegen mich gerichtete Auslassung findet sich in der 1881 bereits erschienen achten Sammlung seiner „Pädagogischen Studien". Der 364 Seiten und eine Vorrede von 28 Seiten enthaltene Band hat bei den Mitgliedern der Hamburger Oberschulbehörde, zweiter Sektion, zirkuliert. Damit der Angriff gegen mich keinem Mitgliede entgehe, habe ich mir erlaubt, ihn am Rande zu markieren. Er hat mich in der That nicht aufgeregt, und zwar aus dem oben angegebenen Grunde nicht. — Den Zorn des Herrn Keferstein habe ich mir offenbar zugezogen durch die Behauptung, daß das 364 Seiten dicke Buch nur auf 48 Seiten, nämlich da, wo von der Seminarbildung die Rede ist, etwas Beachtungswertes enthalte, weil es im Übrigen aus Exzerpten und Präparationen* zusammengesetzt sei, die nur

* Dieser Ausdruck bestimmt Herrn Keferstein zu der Frage: Zu welchem Zwecke? Antwort: Bücher zu machen.

für denjenigen ein ausreichendes Interesse haben, der sich für den mit der Feder in der Hand studierenden Autor interessiert. Er entgegnet mir darauf, daß ich drei Originalaufsätze übersehen habe, also zu jenen Kritikern gehöre, die nur eine „kritische Fabrik- und Massenarbeit" zu liefern imstande sei, und weil er zu dieser Überzeugung gekommen sei, so sagt er, wolle er mir das Übrige ohne alle Einwendung schenken; das will sagen: wolle er auf meine lange und, wie ich glaube, sehr eingehende Kritik seiner die Seminarbildung betreffenden Ansichten, in denen ich den Hauptwert des ganzen dicken Buchs entdeckt zu haben glaubte, nicht eingehen. Das thut mir recht leid; denn hätte er diesen Entschluß nicht gefaßt, so hätten wir weiter miteinander verhandeln können, selbst dann, wenn er einen persönlichen Hieb für meine Einleitung nicht hätte unterdrücken können. Nun, sei es darum.

Von der persönlichen Empfindlichkeit meines Feindes (Gegner kann man ihn nicht mehr nennen, weil er mich der Verleumdung bezüchtigt) habe ich allerdings nur eine schwache Ahnung gehabt; sonst hätte ich des lieben Friedens halber wohl meine Einleitung gestrichen. Sie geht offenbar hervor aus seinem großen schriftstellerischen Selbstgefühle. Da er der Welt mitteilt, er erinnere sich kaum, von besonders namhafter Seite meine litterarischen Leistungen gerühmt (!) gefunden zu haben, muß er sich als Schriftsteller wohl in einer weit angenehmeren Situation befinden als ich. Hat er doch auch seine achte Sammlung Herrn v. Holtzendorff gewidmet, und dieser Herr steht ja unbestritten auf der namhaften Seite. Da nun Herr Keferstein gewiß alle Ursache hat, auf den Schriftsteller Wichard Lange, den „ergrauten Pädagogen", wie er sich in liebenswürdiger Weise ausdrückt, als auf eine tief unter ihm stehende Kleinigkeit herab zu sehen, so kann es ihm auch nur völlig gleichgültig sein, wenn ich wiederhole, daß ich von seiner Art, dicke Bücher zu machen, nicht viel halte. Da aber sein Verleger, mit dem ja auch ich in Verbindung stehe, ein sehr praktischer und kluger Mann ist, so müssen wohl viele Leute anderer Meinung sein als ich; denn sonst würden sie seine Bücher nicht kaufen, und Herr Schettler

würde sie nicht verlegen. Die pädagogische Bücherfabrikation aber hat nachgerade einen solchen Umfang angenommen, daß ein pädagogisches Journal, welches sich nicht scheut, die Wahrheit zu sagen, stets rücksichtslos kritisch vorgehen sollte. Es würde das auch weit öfter geschehen, wenn Zeit und Raum dem guten Willen nicht häufig unzerreißbare Fesseln anlegten.

Warum aber gefällt mir seine Buchmacherei nicht? Wie er in der Einleitung, wo er seine schriftstellerische „Technik" darlegt, selbst erzählt, faßt er zuerst ein Thema ins Auge in der Absicht, darüber zu schreiben, und erkundigt sich dann bei Autoritäten nach den Quellen, d. h. nach allen bedeutenden Schriften, welche dasselbe Thema behandeln. Sodann studiert er diese Quellen mit der Feder in der Hand und läßt schließlich nicht allein das in seinem Geiste kryſtallisierte Ergebnis seiner Studien, sondern auch alle Exzerpte drucken, ja zieht wohl eine kleinere Schrift teilweise wörtlich, teilweise nur dem Sinne nach aus. Daß man auf solche Weise leicht ein dickes Buch zusammenbringen kann, ist klar. Nach seiner Absicht sollen die Exzerpte erstens „jüngeren strebsamen Lehrern Gelegenheit geben, sich mit den mannigfachen Ansichten über gewisse ihn interessierende Themata bekannt zu machen". Meiner Ansicht nach handeln die jüngeren Lehrer vernünftiger, wenn sie einen gediegenen Autor ganz lesen, als wenn sie sich hindurchzuarbeiten suchen durch ein ganzes Sammelsurium von Ansichten, die von Herrn Kefersstein so viel und so weit rekapituliert werden, als dies seiner Subjektivität zusagt. Im letzteren Falle könnte es ihnen leicht gehen, wie dem Schüler im „Faust", der bekanntlich in halber Verzweiflung ausruft: „Mir wird von alle dem so dumm, als ging mir ein Mühlrad im Kopfe herum". Zweitens sollen die Exzerpte eine Ergänzung des pädagogisch-historischen Stoffs liefern und Ausgangspunkte kleiner historischer Abhandlungen in Seminarien werden. Ich denke mir aber, daß ein guter pädagogisch-historischer Unterricht sich nur wird ergänzen lassen wollen durch das Studium eines oder des andern Originals. Endlich will er denen dienen, „die sich gern über dies oder jenes Thema des Näheren orientieren und unterrichten möchten, ohne

ihnen selbst ein eingehendes Studium zu widmen". Dieses Unterrichten ohne eingehende Studien ist mindestens von sehr zweifelhaftem Werte; es kann jedenfalls dazu dienen, die bereits sprüchwörtlich gewordene, oberflächliche, pädagogische Red- und Schreibseligkeit noch zu vergrößern, womit dem Vaterlande und der erziehlichen Sache jedenfalls wenig gedient wäre.

Die achte Sammlung der Pädagogischen Studien Herrn Kefersteins enthält auf den ersten 24, allerdings großen und teilweise enggedruckten Seiten die Resultate seines Studiums, betreffend die Frage der ästhetischen Erziehung. Von Seite 25 an folgen Exzerpte, und zwar bis zur Seite 174. Nunmehr erscheint ein Artikel über Wissen und Bildung. Die Seiten 177 — 186 enthalten eigene Darlegungen Herrn Kefersteins. Sodann begegnet uns ein Auszug eines Artikels aus Lazarus „Leben der Seele". Der Inhalt desselben wird „teils wörtlich, teils in freier Behandlung" wiedergegeben. Der Auszug reicht von Seite 187—212. Die dritte Arbeit, „Die Pädagogik des Staats", bringt von Seite 215 — 281 eigene Kefersteinsche Auslassungen; die Zitate reichen von Seite 281 bis 314. Vierte Abhandlung: „Schopenhäuer nach pädagogischer Seite". Die eigenen Auslassungen reichen von 317 bis 337, die Zitate von Seite 337 bis 373. Der Aufsatz „Zur Frage der Schuldisziplin" umfaßt 14 Seiten. Ich habe ihn ganz gelesen; da er aber meine Kritik, wie meine ganze Schriftstellerei ausgesprochenermaßen gering achtet und dabei äußerst empfindlich ist, werde ich mir die Finger nicht zum zweiten Male verbrennen, zumal mich das fast zwei Seiten lange aphoristische Schlußwort stark verstimmt hat. Dieses Schlußwort kann nur derjenige verstehen, welcher die hiesigen örtlichen Verhältnisse kennt. Was sollen solche Prickeleien in der Öffentlichkeit? — Es hat mich übrigens gewundert, daß er trotz aller Abhandlungen und Schriften über Disziplin, die teilweise sehr wertvoll sind, noch eine in die Welt schickt und darin Vorschläge macht, über die sich sehr streiten läßt. Die Disziplin ist allerdings die conditio sine qua non eines gedeihlichen Unterrichts. Tüchtige Leute wissen sie aufrecht zu erhalten ohne viel theoretische Überlegung; Schwächlingen

hilft auch diese sehr wenig. Selbst für junge Lehrer haben die disziplinarischen Ratschläge und Regeln keinen maßgebenden Wert. Die Jugend ist und bleibt einmal der Richter des Lehrers, und zwar ein gerechter Richter. Sie fühlt den Wert desselben sehr fein heraus und gibt ihrer Kritik durch ihr Benehmen ganz unerbittlichen Ausdruck. „Man könnte erzogene Kinder gebären, wenn die Eltern erzogen wären", sagt bekanntlich Goethe. Und wenn die Lehrer allesamt erzogen wären, würde die „Frage der Schuldisziplin" dermaßen an Bedeutung verlieren, daß niemand sich mehr damit beschäftigen möchte.

Schließlich will ich Herrn Keferstein versichern, er mag es glauben oder nicht, daß ich keine Feindschaft gegen ihn in meinem Herzen trage. Ich bewundere sogar an ihm seinen Fleiß, seine Rede- und Schreibfertigkeit. Er kommt mir vor wie eine Biene, die mit großer Emsigkeit allen möglichen Blüten Blumenstaub und Honig entnimmt und dann geschickt zu einer Wabe verarbeitet. Und wenn mein Urteil über seine dicken Studien falsch ist, so wird ihm ja der Beifall seiner „namhaften" Lobeserheber hinreichenden Trost gewähren.

Wegen des vorstehenden, meist subjektiven Artikels bitte ich meine Leser um Entschuldigung. Es sollen dieser Ausnahme von der Regel nicht ohne Not andere Ausnahmen folgen. Die diesmalige Ausnahme aber habe ich mir erlaubt, um zu beweisen, daß ich doch wohl nicht so ins Blaue hineingesprochen habe, wie Herr Keferstein seine Leser glauben machen möchte.

W. L.

II.

Handfertigkeit und Schule.

Erörterung einer Zeitfrage

von

Direktor Dr. Gotthold Kreyenberg.

III.

Um dies zu ergründen und im allgemeinen einen Ein- und Überblick in betreff der von Clauson-Kaasschen Bestrebungen zu

gewinnen, sind wir mit Interesse schon den Darlegungen des Rittmeisters gefolgt, die er Mitte der siebenziger Jahre im Schoße des Allgemeinen Erziehungsvereins zu Dresden gegeben hat. Da die prinzipielle Bearbeitung seiner Methode, wie er selber angibt, bereits in der Mitte der sechziger Jahre beginnt, so ist anzunehmen, daß seine Anschauungen damals einen gewissen fertigen, gereiften Charakter an sich tragen durften.

Es kommt, sagt ungefähr von Clauson-Kaas, alles darauf an, in dem Kinde Lust auch gerade an der praktischen Beschäftigung zu erwecken. Eine bekannte Sache ist, daß ein jeder Unterricht, er möge nun Namen haben, welchen er wolle, erst dann im Stande ist, fruchtbar zu wirken, wenn man des Kindes ganzes Interesse für den Gegenstand gewonnen hat. Ja, noch mehr! Das Kind soll nicht nur begreifen im bildlichen Sinne, sondern auch selber schaffen, also begreifen (von Griff) im wirklichen Sinne und handeln (von Hand). Es muß selbst etwas bilden, um zu der Überzeugung zu gelangen, daß das Gelernte auch wirklich seinem Begriffe entspricht, wirklich sein Eigenes, sein Eigentum ist! — —

Wir wollen nun seine Darlegung nicht zu oft unterbrechen, indes hin und wieder einige Bemerkungen daran knüpfen. Ohne Zweifel entbehren diese und die folgenden Gedanken durchaus nicht einer tüchtigen praktischen Lebensweisheit. Sie sind einem reflektierenden Kopfe entsprungen, der aber auf eine Theorie kommt und sie sich zurecht legt, wie wir sie von deutschen Pädagogen früherer, ja frühester Zeit, systematischer entwickelt, jedenfalls philosophischer begründet, besitzen. Indes weiter in der Darlegung!

Sicherlich muß es auch auf dem Gebiete der Handarbeit, wenn sie folgerichtig betrieben wird, ein ABC geben. Davon macht man sich, darin hat von Clauson-Kaas vollkommen recht, für gewöhnlich keine oder wenigstens nicht die korrekte Vorstellung. Denn, wie beim Lesenlernen, muß der Lehrer oft anhalten, wenn die Hand des Kindes sich als zu ungeübt erweist, um die geforderten Griffe und Versuche auszuführen. Geht nun aber, meint von Clauson-Kaas, der gewissenhafte Lehrer auf Grund

des, einen nur langsamen Gang ermöglichenden, A B C's unbeirrt weiter, was geschieht dann? Dann werden in den allermeisten Fällen die Erwartungen der Eltern doch noch getäuscht werden! „Was sind das für erbärmliche Kasten und Rahmen", sagen sie wohl, „die unsere Kinder mit nach Hause bringen, meistens Dinge, welche in jedem Laden fast umsonst zu haben sind!"

Dergleichen Leute, die eben nicht nachdenken, sehen nur die Außenseite der Sache, welche freilich nichts weniger thut als blendet. Indes ein Kind, das heute mit dem A B C anfängt, kann doch morgen noch nicht lesen und übermorgen gewiß noch keine selbständige große Abhandlung schreiben. Hat dein Kind nun, fährt er fort, Freude an seiner Arbeit, so erkenne darin einen unberechenbaren Nutzen, welcher schon in der Verhütung des Müßiggangs überhaupt liegt und entnimm den Wink, daß praktische Anlagen zwar in deinem Kinde vorhanden sind, die indes nur nach und nach entwickelt werden können.

Nun kommen Andeutungen, wie sehr der richtig geleitete Unterricht in der Handarbeit das Verständnis und die Unterweisung für andere Lehrfächer, namentlich das Zeichnen und die Mathematik, im allgemeinen alle Wissenschaften, welche auf irgend eine Weise mit der Hand etwas zu thun haben, unterstützt und erleichtert. Lassen wir z. B., sagt er, ein Kind die Karte des Landes, welches im geographischen Unterrichte durchgenommen wird und welche zu dem nachfolgenden Zwecke auf Holz geklebt sein muß, mit der Laubsäge nach ihren Abteilungen von einander trennen und stellen dem Zögling nun die Aufgabe, die Karte spielend wieder zusammenzusetzen, so prägen sich die Lage der einzelnen Teile, die eigentümliche Form derselben, die Grenzen u. s. w. dem Sinne deutlicher und fester ein, als ohne eine solche, den erdkundlichen Unterricht fördernde Handarbeit.

Lassen wir ferner auf konstruktivem Wege unsere Kinder Sterne bilden, welche, nachher auf Holz übertragen, einen Wickelstern zu Garn und Zwirn sowie nebenher ein kleines Geschenk für die Mutter oder Schwester abgeben; lassen wir Wände von Häusern mit korrekt gezeichneten Fenstern und Thüren zunächst

gewinnen, sind wir mit Interesse schon den Darlegungen des Rittmeisters gefolgt, die er Mitte der siebenziger Jahre im Schoße des Allgemeinen Erziehungsvereins zu Dresden gegeben hat. Da die prinzipielle Bearbeitung seiner Methode, wie er selber angibt, bereits in der Mitte der sechziger Jahre beginnt, so ist anzunehmen, daß seine Anschauungen damals einen gewissen fertigen, gereiften Charakter an sich tragen durften.

Es kommt, sagt ungefähr von Clauson-Kaas, alles darauf an, in dem Kinde Lust auch gerade an der praktischen Beschäftigung zu erwecken. Eine bekannte Sache ist, daß ein jeder Unterricht, er möge nun Namen haben, welchen er wolle, erst dann im Stande ist, fruchtbar zu wirken, wenn man des Kindes ganzes Interesse für den Gegenstand gewonnen hat. Ja, noch mehr! Das Kind soll nicht nur begreifen im bildlichen Sinne, sondern auch selber schaffen, also begreifen (von Griff) im wirklichen Sinne und handeln (von Hand). Es muß selbst etwas bilden, um zu der Überzeugung zu gelangen, daß das Gelernte auch wirklich seinem Begriffe entspricht, wirklich sein Eigenes, sein Eigentum ist! — —

Wir wollen nun seine Darlegung nicht zu oft unterbrechen, indes hin und wieder einige Bemerkungen daran knüpfen. Ohne Zweifel entbehren diese und die folgenden Gedanken durchaus nicht einer tüchtigen praktischen Lebensweisheit. Sie sind einem reflektierenden Kopfe entsprungen, der aber auf eine Theorie kommt und sie sich zurecht legt, wie wir sie von deutschen Pädagogen früherer, ja frühester Zeit, systematischer entwickelt, jedenfalls philosophischer begründet, besitzen. Indes weiter in der Darlegung!

Sicherlich muß es auch auf dem Gebiete der Handarbeit, wenn sie folgerichtig betrieben wird, ein ABC geben. Davon macht man sich, darin hat von Clauson-Kaas vollkommen recht, für gewöhnlich keine oder wenigstens nicht die korrekte Vorstellung. Denn, wie beim Lesenlernen, muß der Lehrer oft anhalten, wenn die Hand des Kindes sich als zu ungeübt erweist, um die geforderten Griffe und Versuche auszuführen. Geht nun aber, meint von Clauson-Kaas, der gewissenhafte Lehrer auf Grund

des, einen nur langsamen Gang ermöglichenden, A B C's unbeirrt weiter, was geschieht dann? Dann werden in den allermeisten Fällen die Erwartungen der Eltern doch noch getäuscht werden! „Was sind das für erbärmliche Kasten und Rahmen", sagen sie wohl, „die unsere Kinder mit nach Hause bringen, meistens Dinge, welche in jedem Laden fast umsonst zu haben sind!"

Dergleichen Leute, die eben nicht nachdenken, sehen nur die Außenseite der Sache, welche freilich nichts weniger thut als blendet. Indes ein Kind, das heute mit dem A B C anfängt, kann doch morgen noch nicht lesen und übermorgen gewiß noch keine selbständige große Abhandlung schreiben. Hat dein Kind nun, fährt er fort, Freude an seiner Arbeit, so erkenne darin einen unberechenbaren Nutzen, welcher schon in der Verhütung des Müßiggangs überhaupt liegt und entnimm den Wink, daß praktische Anlagen zwar in deinem Kinde vorhanden sind, die indes nur nach und nach entwickelt werden können.

Nun kommen Andeutungen, wie sehr der richtig geleitete Unterricht in der Handarbeit das Verständnis und die Unterweisung für andere Lehrfächer, namentlich das Zeichnen und die Mathematik, im allgemeinen alle Wissenschaften, welche auf irgend eine Weise mit der Hand etwas zu thun haben, unterstützt und erleichtert. Lassen wir z. B., sagt er, ein Kind die Karte des Landes, welches im geographischen Unterrichte durchgenommen wird und welche zu dem nachfolgenden Zwecke auf Holz geklebt sein muß, mit der Laubsäge nach ihren Abteilungen von einander trennen und stellen dem Zögling nun die Aufgabe, die Karte spielend wieder zusammenzusetzen, so prägen sich die Lage der einzelnen Teile, die eigentümliche Form derselben, die Grenzen u. s. w. dem Sinne deutlicher und fester ein, als ohne eine solche, den erdkundlichen Unterricht fördernde Handarbeit.

Lassen wir ferner auf konstruktivem Wege unsere Kinder Sterne bilden, welche, nachher auf Holz übertragen, einen Wickelstern zu Garn und Zwirn sowie nebenher ein kleines Geschenk für die Mutter oder Schwester abgeben; lassen wir Wände von Häusern mit korrekt gezeichneten Fenstern und Thüren zunächst

Landmann dabei sein läßt, ist ohne Frage von Bedeutung, daß seine eintönige Beschäftigungsart durch dergleichen Handarbeiten eine ihn wieder aufmunternde, in der That notwendige Abwechselung erhält, ganz abgesehen von dem auch hier vorhandenen pekuniären Gewinn.

Beide Stände aber kommen vom Besuch der Wirtshäuser, vom Trinken und Kartenspiel ab. Die zwecklose Muße hört auf. So wirkt die Handfertigkeit auf „Haus und Herz" veredelnd ein.

Nun dürfen aber die für diese Zwecke zu erlernenden Arbeiten nicht zu schwer und verwickelt sein.

Wenn der Gebrauch der Säge und des Hobels gelehrt, wenn einfache Kästen zusammengefügt, fourniert und poliert werden, wenn Stäbe und Leisten hergestellt und Geräte, wie etwa Salzfäßchen, Messerkästen, Lineale, Näh- und Tabakskästchen angefertigt werden können, so ist damit, was man von der Tischlerei für so zu sagen das Haus braucht, wohl genannt.

Dann will der Hausfleiß die Kinder und Erwachsenen mit der Anfertigung von Bilder- und Spiegelrahmen beschäftigt haben, ferner von kleinen Ornamenten, die man für die Möbel gebrauchen kann.

Wenn von Clauson-Kaas Laubsägearbeiten empfiehlt, so sind diese ja jetzt schon eine beliebte Beschäftigung unserer Jugend in Mußestunden. Jedoch habe ich immer gefunden, daß gerade diesen Arbeiten etwas sehr dilettantenhaftes anklebt.

Flechten von sogenannten Kiepen und Henkelkörben wird in armen Gegenden als Hausfleiß bei uns schon vielfach betrieben, ebenso das Rohrstuhlflechten. Damit hängen überhaupt die Stroharbeiten zusammen.

Eine sehr geeignete Beschäftigung für den Hausfleiß ist die Buchbinderei. Sind doch auch einige preußische königliche Prinzen gerade in diesem Fache bewandert.

Noch ein Industriezweig, der sich für den Hausfleiß eignet, sind die Bürstenbinderarbeiten. — —

So weit die mit meinen Bemerkungen hier und da durchflochtenen von Clauson-Kaas'schen Ausführungen.

Diese enthalten, wie gesagt, viel Wahres. Indes man fragt sich doch: Können solche Beschäftigungen, die ja natürlich bekannt sind, man möchte sagen, so lange die Welt steht, wesentlich dazu beitragen, den Volkswohlstand zu fördern, auch wenn sie in der übrigens ebenfalls nicht neuen Form des Hausfleißes zur Anwendung kommen? Jeder Volkswirt möchte dazu den Kopf schütteln. Soll nämlich der Hausfleiß konkurrenzfähig mit der eigentlichen Industrie, vielleicht sogar mit derjenigen des Auslandes, gemacht werden, dann muß er eine ganz andere Gestalt gewinnen, als die dänische Hausfleißindustrie verspricht. Dies ist aber auch garnicht die Absicht des von Clauson-Kaas.

Er wünscht nämlich in erster Linie seinen Hausfleiß und seine Handfertigkeit unter dem Gesichtspunkte angesehen und eingeführt, daß sie ein Mittel zur Erziehung und Bildung des Volkes seien!

Ist dieser Gedanke in Deutschland neu?

Keineswegs!

IV.

In den Vorzügen nicht nur der einzelnen Menschen, sondern gerade auch ganzer Völker liegen nicht minder ihre Fehler begründet. Das ist eine alte Wahrheit, doch bleibt sie ewig neu. Wir Deutschen sind stets beflissen, beim Auslande das, worin es uns voraus ist, bereitwillig anzuerkennen und oft zu bereitwillig nachzuahmen. Wir vergessen manchmal darüber die Vorteile, welche wir selbst besitzen oder schlagen sie allzu gering an. So kann sich allmählich eine Auffassung herausbilden, nach welcher das, was uns das Ausland zeigt und bringt, in der Regel für bedeutender und epochemachender angesehen wird, als das, was die Heimat und das Vaterland schon bieten.

Sollten wir diese Erfahrung nicht wieder bei den nordischen Handfertigkeitsbestrebungen machen? Fallen wir hierbei nicht wieder in die, wie man meinen könnte, nach der Wiederaufrichtung des deutschen Reiches nun endlich einmal überwundenen Schwäche zurück, daß alles Ausländische von vornherein ein Evangelium ist?

Was sagt die Geschichte der deutschen Pädagogik dazu?

Ähnliche Versuche, wie sie von Clauson-Kaas und die anderen nordischen Handfertigkeitslehrer angestellt haben, — und über das Stadium des Versuchs sind diese doch eigentlich noch nicht hinausgekommen, — gleichartige und teilweise, vom pädagogischen Standpunkte wenigstens, viel reifere Bestrebungen sind nach Theorie und auch Praxis schon weit früher bei uns zu verzeichnen.

Von Amos Comenius bereits rührt das treffende Wort her: „Was getrieben werden soll, muß handelnd erlernt werden". Dasselbe, was die Dänen mit mehr Worten sagen, hier in nuce! Cömenius spricht es in seiner Didactica magna nachdrücklich aus, daß die Kinder von den Handwerken die allermeisten wichtigeren lernen sollen, sei dies nun nur zu dem Zwecke, daß sie bezüglich dessen, was im menschlichen Leben vorkommt, nicht in gar zu grober Unkenntnis sind, oder sei es, damit sich später ihr Naturell besser entwickele.

Und haben nicht diejenigen, deren Erziehungssysteme unter dem mächtigen Einflusse eines Locke und J. J. Rousseau standen, von diesen manche fruchtbare Anregung in bezug gerade auch auf die Handfertigkeit empfangen, welche sie dann bestrebt waren, in ihren Anstalten zum Ausdruck zu bringen? Denn sowohl Locke wie J. J. Rousseau empfehlen, daß die Jünglinge aus den höheren Ständen ein Handwerk erlernen sollen, teils zur Erholung und als Gegengewicht gegen die geistig-rezeptive Thätigkeit, teils, damit sie auf solche Weise die Arbeiten des Handwerkers höher schätzen möchten.

So finden sich im Philanthropin von Johann Bernhard Basedow auch zwei Stunden täglich für die Handarbeit angesetzt.

Eine recht vollkommene Einrichtung, ausgesprochenermaßen für den Zweck, den Arbeitsunterricht organisch mit dem Lernunterricht zu verbinden und auf diese Weise gesunde, verständige, gute und frohe Menschen zu erziehen, zeigt bereits zu Ende des vorigen Jahrhunderts die in Thüringen belegene berühmte Salzmannsche Erziehungsanstalt „Schnepfenthal".

Thüringen ist mir in vieler Beziehung ein liebes Land. Ich hänge an ihm mit mehr als einer Faser meiner Seele. Einen Teil meiner Studienzeit verlebte ich dort, mit tüchtigen Genossen frisch und fröhlich arbeitend. Später hielt ich mich im Thüringerlande oft und gern auf.

Wenn ich von Fröttstedt auf der Pferdebahn, die jetzt schon längst durch eine Dampfbahn ersetzt ist, bis nach Waltershausen gefahren war, dann durcheilte ich mit froher Wanderlust den kleinen Ort, um mich, die Berghalde entlang schreitend, auf dem Wege nach Reinhardsbrunn und Friedrichroda bald vor der Privatlehranstalt Schnepfenthal zu befinden, welche noch gegenwärtig ein die gesunde Thüringer Luft atmendes Erziehungsleben entfaltet.

Mehr als einmal habe ich hier einen, wenn auch nur flüchtigen Blick des Wanderers hineingeworfen, nachdem ich früher einmal ihre guten Einrichtungen durch einen längeren Besuch kennen gelernt hatte und während desselben von dem Direktor der Anstalt aufs freundlichste begleitet worden war.

Salzmann war nun unbestritten einer der ersten, die eine wirklich harmonische Ausbildung der menschlichen Kräfte und Anlagen anstrebten. Auf das tote Wissen legte er wenig Wert. Er wollte seine Zöglinge für das Leben bilden. Da meinte er, müßten sie, wie es schon Comenius gewollt hatte, sich auch in einigen Hauptbeschäftigungen des praktischen Lebens versuchen. So schickte er sie im Sommer in Feld und Garten, damit sie dort unter gehöriger Aufsicht die bezüglichen Arbeiten erlernten. An trüben Tagen ging's zu der Schnitzbank oder vor den Drehstuhl. Erst recht im Winter wurden dann diese Holzarbeiten vorgenommen, oder es wurde gepappt und gekleistert. Hierbei erwarb sich der Pädagoge Blasche namhafte Verdienste. Dieser tritt schon damals förmlich als Reformator der Jugendbildung auf, gerade wie von Clauson-Kaas heutzutage, und sucht durch Wort und Schrift für sein neues System der Erziehung durch praktische Arbeit, neben dem eigentlich geistigen Unterricht, Propaganda zu machen. Genau so, wie jetzt von Clauson-Kaas. Folgende Schriften sind von ihm erschienen und waren zur Zeit

mit Recht geschätzt, vielleicht sind sie noch jetzt brauchbar: „Der Papparbeiter“ 1797. 5. Auflage, Stuttgart 1847; „Grundsätze der Jugendbildung zur Industrie“, 1804; „der Papierformer“ 1819.

Ja, Salzmann verwendete die Knaben sogar dazu, unter Aufsicht Papier, Federn, Bleistifte ꝛc. zu verkaufen. Sie sollten sich, wie er meinte, auf diese Weise einige Umsicht im Einkauf und Verkauf, einen Einblick in das kaufmännische Leben und Treiben überhaupt verschaffen.

Der Pedant wird ob solchen Beginnens freilich die Achseln zucken! Jedoch möchte er immer bedenken, wie wenig wir in der Regel trotz alles Schweißes der Edlen mit dem hergebrachten Schematismus erreichen! Wie viel schöne deutsche und lateinische Sprüche gibt es, daß die Schule für das Leben vorbereiten soll, und wie wenig werden sie befolgt! —

Sehr beachtenswerte Ideen über Handarbeit finden wir aber vor allen Dingen schon bei Pestalozzi.

Bereits 1775 unterrichtete dieser seine Pfleglinge durchaus nicht bloß geistig, sondern erkannte auch die praktische Arbeit als wichtigen Erziehungsfaktor an. Sie mußten im Felde und Garten, mit Weben, Spinnen, Pappen und Holzschnitzen sich beschäftigen. Dazu schreibt er: „Es ist eine unbeschreibliche Wonne, Jünglinge und Mädchen, die elend waren, wachsen und blühen zu sehen, **ihre Hände zum Fleiß zu bilden** und ihr Herz zum Schöpfer zu erheben“.

Freilich griff er aus Mangel an praktischer, kaufmännischer und industrieller Erfahrung bei der Wahl seiner Beschäftigungen meistens fehl. Er gab seinen Schützlingen zu den Versuchsarbeiten feine und kostbare Damastfäden. Scheiterten daher seine Versuche wie im ganzen so auch in Beziehung auf diesen Zweig und mußte er auch Neuhof verlassen, — wie klar er über die Sache der Handfertigkeit selber dachte, das geht aus folgender Stelle, die sich in der „Gertrud“ findet, hervor: „Die Fertigkeiten, von deren Besitz das Können und Thun alles dessen, was der gebildete Geist und das veredelte Herz von einem Menschen fordern, abhängt, geben sich aber ebensowenig von

selbst, wie die Einsichten und Kenntnisse, deren der Mensch hierzu bedarf. Wie die Ausbildung der Kräfte des Geistes und der Kunst einen der Menschennatur angemessenen, psychologisch geordneten Stufengang der Mittel zu dieser Ausbildung voraussetzt, also ruht auch die Bildung der Kräfte, die diese Fertigkeiten voraussetzen, auf dem tiefgreifenden Mechanismus eines ABC's der Kunst, d. i. auf allgemeinen Kunstregeln, durch deren Befolgung die Kinder in einer Reihenfolge von Übungen gebildet werden könnten, die, von den höchst einfachen zu den höchst verwickelten Fertigkeiten allmählich fortschreitend, mit physischer Sicherheit dahin wirken müßten, ihnen eine täglich steigende Leichtigkeit in allen Fertigkeiten zu gewähren, deren Ausbildung sie notwendig bedürfen. Es muß dieses ABC von den einfachsten Äußerungen der physischen Kräfte, welche die Grundlagen auch der kompliziertesten menschlichen Fertigkeiten enthalten, ausgehen."

Wir sehen, schon Pestalozzi spricht hier von einem ABC der Handarbeit. Jedoch wie viel tiefer ist die Begründung bei diesem weltgeschichtlichen Pädagogen, als in den Ausführungen des dänischen Rittmeisters!

Fehlt es Pestalozzi an der eigentlichen Praxis, so wußte der andere berühmte Schweizer, Philipp Emanuel von Fellenberg, der Stifter von Hofwyl, dieselbe viel erfolgreicher anzubahnen. Die Idee, von der er ausgeht, gehört zwar Pestalozzi, die Ausführung aber wäre diesem nie gelungen. Das großartige Institut Hofwyl, welches in den Annalen der Pädagogik seinesgleichen sucht, ist wie ein Königreich. Mit einem Könige, der ein strenges Regiment führt und auf die Fahne seines Heerbanns schreibt: Bete und arbeite! kann man in der That Fellenberg vergleichen! Sein Staatskanzler, der auf dem Gebiete der praktischen Arbeit organisatorisch eingreift, ist nun Wehrli. In den nach diesem Schulmanne benannten Anstalten, den Wehrlischulen, werden, — so nachhaltig ist die Einwirkung gewesen, — noch bis auf den heutigen Tag in der Schweiz Zöglinge aus ärmeren Familien mit Feld- und Weinbau, sogar mit Seidenzucht, daneben mit Holz- und Papparbeiten, mit Weberei,

Korb- und Strohflechten ꝛc. beschäftigt. Hier, wie überhaupt in den Fellenbergischen Anstalten, überwiegt die praktische Beschäftigung im Vergleich zur geistigen bedeutend. So haben wir hier schon als etwas Altes den von Dänemark aus sich geltend machenden volkswirtschaftlichen Zug. Die Kinder sollen der Verwahrlosung entrissen und zu nützlichen, erwerbsfähigen Mitgliedern der menschlichen Gesellschaft gemacht werden. Die Wehrlischulen sind zwar dem Prinzip nach Schulen der allgemeinen Arbeit. Das Arbeitssystem erfährt indes je nach den Kantonen gewisse Einschränkungen. So pflegen die Appenzeller Wehrlischulen fast ausschließlich die Tüll- und Plattstichweberei. Bekanntlich steht im Appenzeller Land gerade dieser „Hausfleiß" in höchster Blüte. Die Schulen bringen es zu solcher Handgeschicklichkeit, ja zu solchem Kunstverständnis, daß viele in denselben unterrichtete junge Leute später als Werkführer in größeren Etablissements verwendet werden können. Auf bestimmten Schulen des Neufchäteler Landes und im Kanton Genf wird die Uhrmacherei, im Berner Oberlande das Holzschnitzen mehr oder weniger systematisch gelehrt.

Die Schweiz ist ein sehr betriebsames Land. Seit vielen Jahren wird der Hausfleiß dort überaus eifrig betrieben und bei der Ausübung der mannigfachsten Industriezweige von den Wehrlischulen wirksam unterstützt.

Den Hausfleiß in größerem Stile durch die Schule zu befördern, hat für Norddeutschland schon zu Ende des vorigen Jahrhunderts ein edelsinniger und thatkräftiger Fürst versucht. Es war der Herzog Peter von Holstein. Kurz nach Aufhebung der Leibeigenschaft mochte ihm eine sich mit rein geistigen Dingen beschäftigende Volksschule als nicht geeignet erscheinen. Damals war der Zug der Zeit, im Schoße der Familien durch häusliche Erziehung à la Lienhard und Gertrud zu reformieren. So richtete der Herzog denn 1796 zuerst für die Mädchen als die der Familie und dem Hause am nächsten Stehenden Arbeitsschulen ein, welche er Lehrerinnen unterstellte. Hier wurden die noch gegenwärtig in den Mädchenvolksschulen üblichen Handarbeiten, außerdem das Spinnen und die Garten-

arbeit, gelehrt. Mit der Zeit, freilich erst nach einem Menschenalter, wurden auch für die Knaben Arbeitsschulen eingerichtet. Es waren die sogenannten „Klüterschulen". Die Knaben wurden mit der Anfertigung von Handgeräten, Gartenwerkzeugen, aber auch mit der Baumzucht beschäftigt. Daneben wurde auch Lernunterricht getrieben. Die Zeit für beide Arten von Beschäftigungen, das Lernen und das praktische Arbeiten, war so verteilt, daß beide zusammen nur sechs Stunden währten. In der ersten Klasse waren für die eigentliche Lernarbeit vier, für die praktische Arbeit zwei Stunden angesetzt, in der zweiten Klasse für beide Kategorien je drei Stunden, in der dritten, der Anfangsklasse, für das Lernen zwei, für die praktischen Beschäftigungen vier Stunden.

Haben wir hier schon einen von der Schule angebahnten planmäßigen Betrieb des Hausfleißes, wie ihn, was die Sache an und für sich betrifft, Dänemark nicht besser aufweist, so dürfen wir vor allem diejenigen Schulen nicht vergessen, von denen jeder, welche abweichende Ansichten auch sonst bestehen mögen, sagen muß, daß sie dem Boden des werkthätigen Christentums entsprungen sind. Und welche Anstalt hätte da ein größeres Anrecht, genannt zu werden, als die einem Bienenkorbe gleichende, mit Arbeits- und Familiengruppen ineinander greifende und sich ergänzende Schöpfung von Heinrich Wichern, die Kinderanstalt des „Rauhen Hauses". Da sind Werkleute und Lehrlinge auf dem Grunde des Christentums auch zu praktischer Arbeit vereinigt, die in den Meisterhäusern brüderlich lehren, aber auch brüderlich von einander lernen. Sämtliche Beschäftigungen, wie Haus und Hof, Feld und Garten sie nötig machen, sind vertreten. Die meisten Handwerke, welche den menschlichen Bedürfnissen dienen, werden teils vom Standpunkte des die Erwerbsfähigkeit anstrebenden Hausfleißes, teils von demjenigen der Erziehung geübt. „Der Zweck dieser ganzen Organisation in Beziehung auf die Arbeit ist zunächst, die Zöglinge in den verschiedenen Arbeitskreisen zu der möglichsten Kunstfertigkeit in ihrem Geschäfte stufenmäßig heranzubilden, sie ein solides Arbeiten und Umgehen mit dem Material

räten zu lehren, sowie in der Aufrechterhaltung der guten Ordnung bei der verschiedenen Arbeit zu üben, ihnen die anhaltende, sorgsame Arbeit zur Lust und Freude zu machen und so ein auch für das bürgerliche Leben brauchbares Geschlecht zu erziehen."

Als im Hamburger Mutterhause Heinrich Wichern noch lebte, wenn er auch der alten Frische sich nicht mehr erfreute, habe ich das „Rauhe Haus" zu Horn bei Hamburg besucht und mit Achtung, ja Staunen die musterhafte Ordnung und das Ineinandergreifen der verschiedensten Thätigkeiten gerade auch auf dem Gebiete der praktischen Arbeit wahrgenommen. Ich meine noch heute, daß der Hausfleiß streng geregelter nirgends getrieben werden kann. Wenn die Sache manchmal auch mehr auf die Knechtung des menschlichen Willens als auf die freie Entwickelung der Neigungen und Fähigkeiten hinausläuft, so dürfen wir dabei doch nicht vergessen, wie für verschiedene Lebenslagen und Fälle auch verschiedene Wege eingeschlagen werden müssen.

Wichern hat seine Theorie namentlich in den „Fliegenden Blättern des Rauhen Hauses" entwickelt, wie denn auch Druckerei und Buchhandel zu hervorragenden Zweigen der praktischen Thätigkeit dieser Arbeitsanstalt gehören. Dann gibt es eine besondere Schrift von ihm über die „Erziehung zur Arbeit". Das ist überhaupt das Schlagwort in ganz Deutschland seit der Zeit, in welcher die Fröbelschen Ideen von der Bildung der Arbeit durch Arbeit in den Köpfen zunächst der Vorkämpfer der Pädagogik umgewälzt und verarbeitet wurden.

Schon in den vierziger und fünfziger Jahren des gegenwärtigen Jahrhunderts traten die führenden Pädagogen, ein Diesterweg, ein Curtman, ein Kellner u. a. mit ihrem Für und Wider ein, ob die organische Verbindung der Lern- mit einer förmlichen Arbeitsschule möglich sei. Eine Schrift, welche damals nicht geringes Aufsehen machte, war: „die Erziehung zur Arbeit, eine Forderung des Lebens an die Schule", Leipzig 1852, von Karl Friedrich. Das war der noch heutzutage mit jugend-

lichem Feuer für die Ideale jener Tage eintretende bekannte Professor und Schriftsteller Karl Biedermann. —

Wir werden im Laufe unserer Erörterungen noch Gelegenheit haben, auf manche weitere Erscheinung in Deutschland zu kommen, welche darthut, wie weit die Bestrebungen für Hausfleiß und Handfertigkeit schon bei uns gediehen waren.

Das Angeführte wird indes bereits vollständig genügen, um zu beweisen, daß der dänische Hausfleiß unter der Fülle von durch Deutsche auf diesem Gebiete gemachten Erfahrungen und gegenüber der gründlichen deutschen Theorie von der praktischen Arbeit, wie sie ein Friedrich Fröbel glanzvoll entwickelt hat, für uns kaum etwas neues enthalten kann.

Nun ist aber möglich, daß von Clauson-Kaas in Dänemark selber praktisch Hervorragendes zu bieten im stande wäre. Vielleicht versteht er es, wie er für seine ohne Zweifel humanitäre Sache anzuregen, ja, zu begeistern weiß, gerade praktisch sein System so zu lehren, daß dem Schüler ein ganz neues Licht über Hausfleiß und Handfertigkeit aufgeht, daß derselbe vor allem befähigt wird, diese mit Nutzen weiter zu lehren!

Hören wir darüber die Erfahrungen solcher, welche zu diesem Zwecke Dänemark besucht haben!

V.

Begleiten wir zunächst den von uns schon erwähnten oberschlesischen Lehrer Urban nach Dänemark. Er hat seine Reiseerfahrungen in einer bei G. Maske in Oppeln erschienenen kleinen Schrift niedergelegt.

v. Klauson-Kaas wohnt in einem villenartigen Hause in Kopenhagen. Die geräumigen Dachstuben und Bodenkammern sind zu Werkstätten hergerichtet. Sie dienen gleichzeitig zur Aufbewahrung des für die praktischen Arbeiten erforderlichen Werkzeuges. Bei günstigem Wetter werden diese Arbeiten, soweit sie es überhaupt zulassen, in dem an die Rückseite des Hauses stoßenden Garten betrieben.

An dem Kursus, welchem Urban beiwohnte, beteiligten sich

zu Anfang nur 23 Personen. Ihre Zahl wuchs aber in der zweiten und dritten Woche bis auf 38, darunter sogar — 19 Damen! Unter den männlichen Teilnehmern war er der einzige Ausländer. Das war freilich von vornherein kein ganz günstiger Umstand. Unter den achtzehn männlichen dänischen Schülern waren ihrem Berufe nach: 10, also die meisten, Lehrer, 2 Maler, 1 Sergeant, 1 Tagelöhner, 1 Cigarrenarbeiter, 1 Polytechniker und 1 Häusler.

Gibt schon diese Zusammensetzung ein buntes Bild, so erst recht, wenn wir den Beschäftigungsplan näher ins Auge fassen.

Es war ein Stundenplan mit täglich achtstündiger Arbeitszeit vorgeschrieben. Dabei bestanden zwei Abteilungen, eine beginnende und eine vorgeschrittene.

Die erste Abteilung sollte sich am Montag in den vier Vormittagsstunden von acht an mit Korbflechten, in vier Nachmittagsstunden von zwei ab mit Bildschnitzerei beschäftigen. Für den Dienstag Vormittag war Bürstenbinderei, für den Nachmittag Buchbinder-, überhaupt Papparbeit angesetzt. Der Mittwoch Vormittag war für Schreinerei, der Nachmittag für Laubsägearbeit bestimmt; der Donnerstag für Strohflechten und für Bildschnitzen; der Freitag für Korbflechten und Buchbinderarbeiten; der Sonnabend für Schreinerei und Laubsägearbeiten.

In ähnlicher Weise abwechselnd, war auch ein Plan für die zweite Arbeitsabteilung gemacht.

Nun ist zunächst vom methodischen Gesichtspunkte aus nicht recht erfindlich, weshalb gerade in dieser Reihenfolge und nicht in einer andern, etwa den Fortschritt vom Leichten zum Schweren, vom Einfachen zum Zusammengesetzteren auch in Bezug auf die Art der Beschäftigung beachtendender Plan entworfen worden war. Indes, wenn er nun einmal vorhanden war, so erforderte doch die Rücksicht auf eine konsequente Arbeit mindestens Eins, nämlich das strikte Festhalten an demselben.

Nichtsdestoweniger teilt uns Urban mit, daß dieser Arbeits- und Stundenplan eben keineswegs strenge innegehalten wurde. Vielmehr blieb er schon nach Ablauf der ersten Woche von den

meisten Teilnehmern am Kursus unbeachtet. Jeder beschäftigte sich nach seinem Gutdünken.

Freilich wird ein Grund für die Abweichung angegeben. Er soll in dem Umstande liegen, daß die Schüler den einen oder andern der in dem Stundenplan aufgenommenen Arbeitszweige bereits praktisch erlernt oder sich, wenn auch mehr oder weniger dilettantenhaft, schon längere Zeit darin geübt hatten. Ein anderer Grund, der allerdings sehr schwerwiegend sein würde, lag, wie Urban meint, darin, daß manche Teilnehmer, in richtiger Erkenntnis des Umstandes, daß man trotz aller Aufmerksamkeit und allen Fleißes sich unmöglich innerhalb nur sechs Wochen die nötige Handgeschicklichkeit in acht der verschiedensten Beschäftigungen erwerben könne, vorzogen, mehr nur nach einer bestimmten Richtung sich auszubilden.

Dieser Grund ist schwerwiegend nicht etwa als Rechtfertigung dafür, daß der Hausfleiß eine sprunghafte Behandlung gestatten soll, sondern er stößt eigentlich das ganze System um oder rüttelt wenigstens sehr stark an den Pfeilern des wie immer humanitären Baues.

Denn wenn die Teilnehmer von vornherein daran verzweifeln, sich die sämtlichen geforderten Fertigkeiten anzueignen, wenn viele, wie mehrfach, ja oft vorkommt, zwei- und dreimal den Kursus durchmachen müssen, um sich die nötige Handgeschicklichkeit zu erwerben, so kann unmöglich der dänische Hausfleiß, was namentlich den pädagogischen Wert der Sache anlangt, schon im Stadium der Vollendung angelangt sein.

Wäre es da nicht besser, meint auch Urban, gleich vom Anbeginn der Arbeiten nach vorhergegangener Prüfung der Schüler diese in solchen getrennten Gruppen zu beschäftigen, wie Geschicklichkeit und Befähigung es an die Hand geben?

Trotz alledem muß anerkennend hervorgehoben werden, daß die Schüler mit Lust und Liebe, mit Fleiß und Ausdauer arbeiteten. Frisch traten die Genossen oft schon vor der festgesetzten Arbeitszeit an. Neidlos wurde die größere Geschicklichkeit der Einzelnen anerkannt. Es wurde aber ebenso eine tüchtige, wenn

auch immer wohlwollende Kritik, falls die Arbeiten man
waren, geübt.

Wer war nun wohl die Seele des Ganzen? v. Cl
Kaas besuchte wiederholt die verschiedenen Arbeitsräum
=plätze. Er buchte die angefertigten Gegenstände. Ab
hielt er einen kleinen Vortrag über Manipulationen
Arbeit, über den Gebrauch der verschiedenen Werkzeuge, d
zugsquellen für das beste Material. Endlich empfahl
Lektüre der von ihm herausgegebenen Hausfleißzeitung.

Den eigentlichen Unterricht in den Handfertigkeiten e
dazu engagierte Kopenhagener Handwerksmeister. Das
nun ohne Zweifel recht würdige und in ihrem Fache r
wanderte Leute gewesen sein. Aber sehr zu bezweifeln
der betreffende Schreiner, der Bürstenbinder, der Buchbind
Bildschnitzer, und wer sonst dort noch arbeitet, diejenige B
namentlich pädagogisch=didaktische Ausbildung besitzen, un
solchen Unterricht zu erteilen. Denn es muß doch imm
Auge behalten werden, daß es sich hier nicht um die Ane
der handwerksmäßigen Geschicklichkeit allein handelt. Im
teil, diese Geschicklichkeit scheint uns, wenn auch nicht Neb
zu sein, so doch gewiß erst in zweiter Linie zu stehen.
sache ist, daß die Handarbeit von einem höheren Stan
gelehrt wird, so daß sie erziehlich wirken kann. Es
einem solchen Standpunkte aus nicht gleichgültig, in
Stufenfolge die einzelnen Arbeiten gelehrt werden. Ferne
nicht nur für den Einzel=, sondern auch in Rücksicht a
Klassen= resp. Massenunterricht ein wohldurchdachter
richtsgang zu grunde liegen. Der Lehrer, auch der Handa
lehrer, muß nicht bloß in seinem Gegenstande fertig u
wandert sein, er muß in jeder Beziehung auch **über**
Gegenstande stehen. Er muß ihn so beherrschen, daß
jedem Augenblicke sich von der methodischen Angemessenheit
was er zeigt und machen läßt, Rechenschaft ablegen kann.
glauben kaum, daß ein gewöhnlicher Handwerksmeiste
genügend pädagogisch vorgebildet und darin erfahren sein
Die von Clauson=Kaasschen Meister scheinen mit seinem

fleiß-Institut organisch garnicht einmal verwachsen. Sie sind vielleicht nur Stundengeber. Die Lehrstunde erhalten sie mit 1 Krone vergütet, auch ein ziemlich geringes Entgelt. Den Unterricht im Strohflechten erteilt eine Dame.

Der Hausfleiß weist aber außer seiner zerstreuenden Vielseitigkeit und dem Mangel pädagogischer Reife noch eine erhebliche andere Schwäche auf.

Will und soll er auch sozialen und ethischen Wert haben, so müssen vor allen Dingen die in seinen Werkstätten gefertigten Gegenstände nützlich und notwendig sein. Das ist aber keineswegs immer der Fall. Nicht einmal vorwiegend! Es wird uns ausdrücklich berichtet, daß keinerlei Gerät, namentlich Wirtschaftsgerät gefertigt wurde, dem man den Namen eines unbedingt notwendigen, unerläßlichen Gerätes beilegen könnte. Und eine solche Eigenschaft würde doch dem Hausfleiß am ersten Freunde in den Schichten derjenigen Bevölkerung erwerben, für die er vorzugsweise bestimmt ist. Die sehr mannigfachen Artikel, deren Anfertigung im Kursus gelehrt wurde, waren zum teil ganz verwendbare, aber eben nur unbedeutendere Haushaltungsgegenstände, eher geeignet, der Annehmlichkeit, ja, schon einem gewissen Komfort und der Verschönerung des Hauses und der Zimmer zu dienen. Ob die ausschließliche Anfertigung gerade solcher Gegenstände richtig ist, wird doch wohl nicht sofort zu bejahen sein. Im Gegenteil! Und um ein Bild von dem zu geben, was da gang und gebe ist, mögen hier einige der Hauptgegenstände, die auch gewöhnlich eine Hausfleiß-Ausstellung aufweist, angeführt werden.

In der Strohflechterei werden ganz niedliche Körbchen, sowie Damen- und Herrenhüte gefertigt. In dieser Kunstfertigkeit leisten die Frauenhände, welche sich ihr hauptsächlich widmen, vorzügliches.

In der Buchbinderei werden recht solide Einbände mit und ohne Lederrücken und verschiedene Arten von Kästen und Schachteln gemacht.

Die Bildschnitzerei bringt mit Geschmack gefertigte Bilder-

und Spiegelrahmen, dann Ornamente für Möbel, Blatt
u. dgl. hervor.

Die Laubsägearbeiten sind die gebräuchlichen, zu jed
von Kästen, aber auch Einlegearbeiten und zwar die l
für die fournierten Kästchen und Bürsten.

Die Bürstenbinderei produziert viele Sorten von B
Schmier-, Stiefel-, Kleider-, Möbel- und Haarbürsten, ei
noch mit das nützlichste.

In der Korbmacherei werden kleinere und größere
in runder und ovaler Form mit und ohne Deckel, Flec
für Flaschen, Papierkörbe u. dgl. gefertigt.

Die Schreinerei lehrt die Anfertigung von Linealen
nierten Tabaks- und Nähkästchen, Salzfäßchen, Messer
u. dgl. —

Tritt der dilettantische Charakter der Arbeiten haupt
bei der Schreinerei zu tage, während unter den anderen
ständen manche sind, deren Brauchbarkeit keiner bestreiten
so würde sich also immer fragen: Wäre als oberstes P
nicht aufzustellen, daß der Hausfleiß die Anfertigung u
gänglich notwendiger Geräte, wie Tische, Bettstellen,
Stühle ꝛc. lehrte, oder wenigstens die Reparatur derselbe

Diese Frage mag indes eine offene bleiben.

So viel steht fest: In den Werkstätten des von Cl
Kaas kann während der freilich kurz bemessenen Zeit eines
wöchentlichen Kursus der fleißige Schüler, welcher aber
eine gewisse Fertigkeit in Handarbeiten schon mitbring
Elemente verschiedener Handwerkszweige lernen. Recht
Arbeiter können ihre Fertigkeit befestigen und erweitern.

Das ist aber auch eigentlich alles. Denn um gehörig
zu lernen, urteilt auch Urban, wie wohl der Unterr
der praktischen Arbeit **methodisch** wirksam, namentlich als V
unterricht, in einer etwa mit der Lernschule verbundenen A
schule einzurichten sei, dafür fehlen im von Clauson-Ka
Lehrkursus die rechten Anhaltspunkte. Derselbe gibt k
Regeln und Grundsätze weder für die Organisation n
Leitung einer Hausfleißschule. — —

Aber verlangt man von dergleichen Bemühungen zum Wohle des Volkes nicht gleich zu viel? Müssen sie sich denn immer in ein System schnüren lassen und wäre es nicht denkbar, daß sie, auch ohne solchen Anforderungen zu genügen, anregen oder selbst nachhaltig wirken können? Gewiß, das mag möglich sein. Niemand wird den Segen der humanitären Einrichtungen bestreiten, auch wenn sie hier und da einen Mangel aufweisen, ja, auch wenn man manchmal in wesentlichen Punkten nicht mit der Tendenz übereinstimmen kann, auf der sie fußen. Indes so liegt der Fall hier garnicht. Die Anhänger des dänischen Hausfleißes in Deutschland scheinen für diesen eine größere volkswirtschaftliche und hauptsächlich pädagogische Bedeutung zu verlangen, als das System seiner ganzen Beschaffenheit nach beanspruchen darf.

Dessenungeachtet muß und wird gerade auch die deutsche Pädagogik dem dänischen Rittmeister für die neue Anregung, und manchen von hervorragendem Geschick und echter Humanität Zeugnis ablegenden Wink aufrichtigst dankbar sein. So soll ihm auch seine Unterstützung in der Notfrage der oberschlesischen Distrikte gewiß unvergessen bleiben, wenn er auch nicht so mächtig eingewirkt hat, wie sein Vorkämpfer Heinrich Wichern in früherer Zeit unter noch viel schwierigeren Verhältnissen eines ganz entsetzlichen Hungertyphus in eben dem Schlesien!

Manches goldene Wort, das von Clauson-Kaas in Deutschland gesprochen hat, fand mit vollem Rechte warme Anerkennung. Er ist ein Mann, der die Hochachtung und den Beifall der besten aller Länder verdient.

Aber ein reiches Feld für seine Thätigkeit ist doch noch Dänemark selber.

Das geht besonders klar aus den Berichten der Regierungskommissarien hervor, welche die preußische Regierung in die nordischen Lande entsandte. Damit nämlich, angesichts der gleich anfangs vielfach widersprechenden Urteile über die Sache, mehr Licht geschaffen würde, machten sich zwei vortragende Räte aus dem Kultusministerium, Geheimer Ober-Regierungsrat Dr. Schneider und Geheimer Ober-Regierungsrat Lüders auf

um in Dänemark und ebenso in Schweden den Hausfleiß und die Handfertigkeit gründlicher kennen zu lernen, als durch die Vorträge des Rittmeisters und die Berichte anderer Besucher möglich gewesen war.

Den beiden Ministerial-Delegierten schlossen sich der Berliner Stadtschulrat Dr. Bertram an, bekanntlich der Dezernent für das blühende Berliner Volksschulwesen; ferner der von uns schon genannte Görlitzer Stadtrat E. von Schenckendorff, dessen unermüdlichem Eifer die weiteren Schritte in der Angelegenheit hauptsächlich zugeschrieben werden müssen. Außerdem einige andere intelligente Persönlichkeiten.

Die Entdeckungsreise ging im November 1880 vor sich. Absichtlich war der Winter gewählt, um sowohl in Dänemark wie in Schweden den Hausfleiß und die Handfertigkeit in vollster Thätigkeit zu sehen.

Über das Ergebnis dieser Reise besitzen wir eine authentische Relation. Sie ist in den ausführlichen Mitteilungen enthalten, welche der Geheimrat Dr. Schneider als Regierungskommissar gegeben hat. Er antwortete auf eine Interpellation des Abgeordneten Schmidt-Stettin in der 28. Sitzung des preußischen Abgeordnetenhauses am 15. Dezember 1880 in betreff der Hausfleißbestrebungen. Die Worte standen demnach unter dem noch ganz frischen Eindruck der Reise und der dort gemachten Erfahrungen.

Zunächst ist es von Interesse zu hören, wie sich die dänische Regierung zu der ganzen Sache stellt. Man würde fehlgreifen, wollte man annehmen, daß das dänische Gouvernement dieselbe schon zu der seinigen macht. Bis jetzt verhält es sich noch zuwartend. Wiederholt ist von seiten der Behörden ausgesprochen, daß die beregte Angelegenheit nicht als eine amtliche anzusehen ist. So ruht die Förderung des Hausfleißes in den Händen der von uns bereits erwähnten rührigen Hausfleißgesellschaft. Indes insoweit ist doch wohl ein amtliches Vorgehen zu konstatieren, als nicht nur an die Gemeinden, namentlich in Fünen, die Anfrage gerichtet wurde, ob sie gewillt wären, den Hausfleiß einzuführen, sondern auch ihnen, für diesen

Fall, eine, wenn auch nicht erhebliche, Staatsunterstützung zugesichert wurde. Dennoch ist nur sehr zum teil zustimmend geantwortet worden. Im Amtsbezirke Odense sollen zwar ungefähr zwanzig Gemeinden den Hausfleiß eingeführt haben. Dies ist aber nur für die Mädchen geschehen, eine Maßnahme, die ja in allen Kulturländern unbestritten ist. Die übrigen Gemeinden hätten ablehnend erwidert. Und jene Einführung geschah noch unter der ausdrücklichen Voraussetzung, daß der Staat die Hälfte der Kosten zu tragen habe.

Der dänische Agitator für den Hausfleißunterricht hat natürlich auch den Versuch gemacht, denselben dem Lehrplan der Schullehrer-Seminarien einzufügen. Es haben drei königliche Seminardirektoren sich rundweg dagegen ausgesprochen. Ein vierter hat seine Erklärung dahin abgegeben, daß er sich zwar persönlich für die Sache nicht erwärmen könne, aber einer fakultativen Einführung nicht entgegen sein wolle. Als indes dann die Kostenrechnung aufgestellt wurde, hat man seitens der Regierung doch wieder Bedenken getragen! —

In welcher Art waren nun die praktischen Arbeiten, von denen die Kommission Kenntnis erhalten hat?

Nach dem Berichte werden in den dänischen Hausfleißschulen zum größten Teile bloß einfache Laubsäge- und Holzschnitzarbeiten angefertigt. Nur vereinzelt, wie in Kopenhagen und Silkeborg, ist man darüber hinausgegangen. Da wurde, zum teil von technisch geschulten Lehrern geleitet, ein Versuch mit der Betreibung des mehr eigentlichen Handwerks schon angestellt.

Und wollen wir endlich ein Gesamturteil haben, das als amtliche Äußerung auf eine maßgebende Bedeutung Anspruch erheben kann, so findet sich dasselbe wohl in den folgenden Worten des Geheimrat Dr. Schneider:

„Von einzelnen Staatsmännern, mit denen wir zu
Gelegenheit hatten, wurde uns gesagt, sie erwarteten kau
die Sache dort Boden finden würde. Jedenfalls wird es
lange Zeit dauern, bis das geschieht. An ein
anstalt ist ein Versuch gemacht und wieder

— Wir dürfen es also aussprechen, daß in
mark die Erwartungen, welche uns hier allg
erregt haben, **ihre Befriedigung nicht fanden. — Wi
sehr viel Gutes und Interessantes vom dortigen Sch
aber verhältnismäßig wenig von den Hausfleißbestr
gesehen!"**

Und dabei ist die preußische Kommission beflissen
in Jütland, in Fünen und auf Seeland jeder gewiesene
nachzugehen! — —

Demnach scheint in Dänemark selbst der Hausfl
verhältnismäßig wenig festen Boden gewonnen zu habe
wäre allerdings die nächste Aufgabe der dänischen Haus
der Sache bei sich größere Ausdehnung zu verschaffen
für die nordischen Reiche ein solcher Hausfleiß noch
eigneter ist als für uns, liegt aus bereits eröterten G
klar am Tage. Es würde der emsigen Thätigkeit d
Clauson-Kaas und Rom, oder wie sonst die Refor
heißen mögen, gewiß gelingen, der Angelegenheit imme
Freunde im Vaterlande selbst zu erwerben. Sie wer
dabei kaum von der doch nicht immer zutreffenden Er
zurückschrecken lassen, daß der Prophet im eigenen Lande nic

Um mit den spezifisch dänischen Bestrebungen vol
zum Abschluß zu kommen, müssen wir noch das letzte S
der Entwickelung erwähnen.

Den humanitären Charakter, welchen der Hausfleiß
Stirn trägt, kann ja niemand übersehen. Ja, er sch
bedeutend oder besitzt so viel Anziehung, daß er das I
aller derer, welche sich die Förderung humanitärer A
angelegen sein lassen, im hohen Maße erregt.

Dies ist besonders der Fall bei der von A. Lamm
Bremen herausgegebenen gemeinnützig-unterhaltenden Woch
„Nordwest".

Fast jede Nummer der Zeitschrift, welche eine reich
grube für alle diejenigen ist, die sich für humanitäre Bestr
interessieren, bringt eine Notiz oder einen ausführlichen
über den Hausfleiß oder die Handfertigkeit.

Die nordwestdeutschen Förderer der Sache haben auch einen Arbeitskursus unter persönlicher Leitung des dänischen Rittmeisters zu stande gebracht, welchen dieser in einer deutschen Stadt für Deutsche abhalten sollte.

Emden, der ansehnliche, freundlich am Dollart belegene Ort, mit regem Verkehr durch seinen Handel über die See und rückwärts in das Binnenland, der Ausgangspunkt für die nach Norderney und Borkum steuernden Badegäste und Sommerfrischler, war dazu auserwählt. Der dortige Senator Brons, welcher mit dem Lehrer Urban zusammen, falls wir recht berichtet sind, in Dänemark den Hausfleiß studiert hatte, nahm sich der Angelegenheit mit dem anerkennenswertesten Eifer an.

Der Kursus fand vom 6. September bis 16. Oktober 1880 statt.

Ich war in jener Zeit zweimal in Emden, allerdings nur als Durchreisender nach dem Seebade Norderney.

Die Teilnehmer an dem Kursus gehörten den verschiedensten Gegenden Deutschlands an.

Sie genossen, wenn wir nicht irren, freie Hin- und Rückfahrt, sowie unentgeltlichen Unterricht in der dänischen Handfertigkeit. Außerdem empfingen sie täglich sechs Mark Diäten.

v. Clauson-Kaas erhielt eine reichliche Entschädigung und hatte das Bewußtsein, einmal im großen Stile für die Verbreitung seines Systems in Deutschland thätig sein zu können.

Gewiß hat er alles gethan, um die Erwartungen zu befriedigen. Ob aber dies allseitig geschehen ist, ist eine andere Frage. Sicherlich diente auch in Emden, wie in Kopenhagen, die gemeinsame Arbeit zu gegenseitiger Anregung und Belehrung. Eine gewisse Fertigkeit in manuellen Verrichtungen und manche fruchtbare Anregung haben unbestritten alle Teilnehmer mit fortgenommen.

Eine durchschlagende Wirkung hat der Emdener Kursus indes keineswegs ausgeübt.

Wir haben das Urteil von vielen, sogar Förderern der Sache gehört, die sich offen etwa folgendermaßen

Die dänischen Bestrebungen sind ein

ohne Zweifel guten Idee. Sie sind aber in ihrer theoretischen und praktischen Durchführung, — und das ist doch der Kern der Sache, — nicht, oder noch nicht dazu angethan, um für Deutschland hervorragend zu nutzen.

Gerade die eifrigsten Fürsprecher der Hausfleiß- und Handfertigkeitssache scheinen sich demnach gegenwärtig mehr, soweit man urteilen kann, einem andern, aber ähnlichen Systeme zuzuneigen, dem schwedischen Handfertigkeitssysteme, zu dessen Betrachtung wir nunmehr schreiten.

(Fortsetzung folgt.)

III.

Erinnerungen an und Reflektionen über den vierten deutschen Lehrertag in Cassel.

Die Delegierten, Vertreter von 81 Lehrer-Vereinen, hatten ihre vorbereitende Thätigkeit beendet und auch die Tagesordnung für die Hauptversammlungen war festgestellt. Jetzt begann auf dem Eissengarthen'schen Felsenkeller die gemütliche Einleitung zur nächsttägigen, ernsten Arbeit. Dorner-Berlin, ein hochgewachsener, starkknochiger Märker mit flachem, kahlem Schädel, geplätschter Nase, hervortretendem Unterkiefer und kurzem Vollbart leitet mit Sachkenntnis und eigener Energie den Bierkommers. Wenn diese Hühnengestalt mit den langen Armen und den knochigen Fäusten den Salamander reibt, und mit den tiefliegenden Augen seelenvergnügt unter den buschigen Braunen hervorblickt, so muß man unwillkürlich die Wahl dieses Bierpräses billigen. Kein anderer hätte es besser gemacht. — Unter Musik und Scherzen verging die Zeit schnell, und dem alten Mahnworte des Todes von Lessing:

Fort, du teurer Bachusknecht.
Fort, du hast genug gezecht!

folgend, verließ mancher den Saal, um das noch übrig bleibende Stück Finsternis in Morpheus' Armen zu genießen. —

Dienstag, den 25. Juli, morgens 8 Uhr wurde die erste Hauptversammlung in dem festlich geschmückten Stadtpark-Saal mit einem Choral eröffnet. Hierauf wurde die Wahl der in der Vorversammlung provisorisch ernannten drei Vorsitzenden bestätigt. Es sind dies die Herren Tiersch-Berlin, Liebermann-Cassel, Koppenstätter-Geißenfeld (Bayern). Tiersch ist eine gedrungene Gestalt mittlerer Größe mit bedeutendem, schön oval geformtem Haupte; Haupthaar und Bart erinnern an Salomo Pred. 12, 5; das Auge ist matt und über dem ganzen Gesichte ein düsterer Hauch großstädtischer Kultur gebreitet. Liebermann scheint äußerlich ruhig, doch bezeichnen uns einige scharfe Linien in dem Gesichte den jahrelangen Kämpfer; Haupthaar und Bart sind gebleicht. Koppenstätter ist Originalbayer, untersetzt, breitschulterig mit bedeutendem Embonpoint; der Kopf ist ein echter deutscher Quadratkopf mit dunkelbrauner Haardecke; das Gesicht ist rötlich glänzend, ohne jeglichen Bartwuchs; das Auge verbirgt sich hinter ungewöhnlich großen Brillengläsern. Es ist nicht immer leicht, ihm zu folgen, wenn er spricht; denn seine breite schwäbische Mundart ist, soviel Mühe er sich auch gibt, meist unverständlich. —

Herr Regierungs- und Schulrat Dr. Falkenheiner begrüßt die Versammlung in warmen Worten. Seine Rede gipfelt in dem Rückert'schen Worte: „Wenn die Rose selbst sich schmückt, schmückt sie auch den Garten". Unsere Kinder seien keine Engel, wie eine verirrte Pädagogik geträumt habe, und dieses Bewußtsein bewahre den rechten Lehrer vor dem Optimismus. Aber der Lehrer möge auch niemals vergessen, daß der rechte Gottesglaube den rechten Glauben an die Menschheit nicht zu schanden werden lasse. Dieses Bewußtsein bewahre den Lehrer bei trüben Erfahrungen vor einem Pessimismus, der eben so gefährlich sei. Die rechte Losung für den deutschen Lehrer sei: Hoffe nicht zu viel, aber fürchte auch nicht zu viel! Hoch über allem Wechsel der Zeit, über allem Drängen der Parteien habe der Lehrer für den höchsten Zweck seines Berufes einzustehen, nämlich, ächte, wahre Menschen zu erziehen, die Jugend zu begeistern für alles,

was wahr, gut und schön sei und die kleinen Herzen mit Liebe zu dem irdischen und himmlischen Vaterlande zu erfüllen. —

Hierauf begrüßt Oberbürgermeister Weise die Versammlung. Ihm ist besonders daran gelegen, derselben vorzuführen, wie sich das Casseler Schulwesen in den letzten 14 Jahren ausgedehnt hat. 1868 betrug die Zahl der Klassen 48 mit eben soviel Lehrern und 2250 Schülern, wofür seitens der Stadt ein Zuschuß von 63,000 Mark geleistet wurde. Jetzt habe sich die Zahl der Klassen und Lehrer verdreifacht, der Zuschuß aber sei fünfmal so hoch, nämlich 310,000 Mark jährlich. —

Hierauf liest Herr Liebermann als Vertreter der Casseler Lehrerschaft der Versammlung seine Rede vor. Er führt über ein Vierteljahrhundert an unserem geistigen Auge vorüber und zeichnet in Rembrandtmanier frühere Lehrerzustände. Etwas verbissen ist dieser Herr Liebermann; aber auch er will das Gute, deshalb achten wir ihn. —

Nachdem Herr Tiersch, der mit seltenem Geschick die Verhandlungen leitete, als erster Vorsitzender den vorangehenden Rednern den gebührenden Dank gesagt und die Versammlung zur Nachsicht und Objektivität im Kampfe der Geister ermahnt hatte, erhält Pünjer-Altona das Wort zu seinem Referate: Die politische und bürgerliche Stellung der Volksschullehrer. Schon die äußere Erscheinung des Mannes nimmt uns für ihn ein. Eine schöne schlanke Mannesgestalt mit interessantem Kopfe, in der Blüte der Jahre. Die hohe Stirn, die mild funkelnden, braunen Augen, die edel geformte Nase, der blonde jugendliche Schnurrbart, welcher zur Basis die nach rechts und links gescheitelte Mücke der Unterlippe hat, das rundliche Kinn bilden ein äußerst anziehendes Ganze. Hier dachte ich unwillkürlich mit Goethe:

„Glücklich, wem doch Mutter Natur die rechte Gestalt gab!
Denn sie empfiehlet ihn stets, und nirgends ist er ein Fremdling."

In scharfer Gliederung entwickelt Redner seine Ansichten, klar und bestimmt, in fließender, gewandter Rede und auch nicht unbekannt mit rhetorischen Fechterhieben. Es thut einem wohl, solche Vertreter des Elementarlehrerstandes zu finden. Ich sage

des Elementarlehrerstandes. Denn wir befinden uns hier nicht mehr auf einer allgemeinen deutschen Lehrerversammlung. Keine hochklingenden Namen deutscher Pädagogen schmücken die Präsenzliste.

„Und fragst du nach den Riesen,
Du findest sie nicht mehr."

Gern hätte ich den nordischen Mann gesehen, der schon manches Jahr in mancher heißen Geisterschlacht die Sturmfahne der deutschen Lehrerschaft im Geiste Diesterwegs getragen hat, aber auch er war leider abwesend. Elementarlehrer sind es, fast ausschließlich Elementarlehrer, die man hier findet. Der allgemeinen deutschen Lehrerversammlung ist es ergangen, wie allen großen, menschlichen Vereinigungen, mögen es nun Völker-, Religions- oder Standesgenossenschaften gewesen sein: zuerst umfaßte sie mit dem schwärmerischen Feuer einer jugendlichen Liebe alles, was Lehrer hieß; aber bald durchbrach die Häresie des Sonderinteresses diese ideale Umzäumung; sie löste sich auf in verschiedene Sekten, von denen jede auf eigene Weise der Wahrheit Spur verfolgen will, bis sie zuletzt eine geläutertere Erkenntnis wieder alle vereinigen wird. So mögen den vorläufig bestehen Direktorenversammlungen, Reallehrerversammlungen, Elementarlehrerversammlungen u. s. w.

Der vierte deutsche Lehrertag sollte also Elementarlehrertag heißen. Mit Wohlgefallen ruht das Auge auf dieser Versammlung. Hier merkt man am besten den gewaltigen Fortschritt, dieses Standes. Nicht mehr das stereotype, scheue Knochengerüst mit abgehärmtem Gesichte, in schäbigem Rocke, mit baumwollenem Regenschirm unter dem Arm repräsentiert hier den Volksschullehrerstand, nein, es sind zumeist schöne Männergestalten, elegant gekleidet, mit selbstbewußtem, sicherem Auftreten. Noch gewaltiger aber sehen wir den Standesfortschritt repräsentiert durch die Männer, welche die Rednerbühne betreten. Da ist kein sinnloses Deklamieren, nein, es wird bei der Sache geblieben. Mannhaft und frei heraus sagt jeder seine Meinung, nur aus Interesse für die gute Sache, frei von jeder Menschenfurcht. —

Eine äußerst lebhafte Debatte knüpfte sich an genannten Vortrag. Nach Ablehnung und Motivierung einiger Thesen wurden folgende Hauptsätze angenommen:

1. Die politischen Rechte der Lehrer sind von denen anderer Staatsangehörigen nicht verschieden. 2. Die Schule ist Staatsanstalt, der Lehrer Staatsbeamter. 3. Das Interesse der Schule wie des Lehrerstandes erfordert, daß in allen deutschen Staaten, in welchen ein Schulgesetz noch nicht besteht, recht bald ein solches in Kraft trete. 4. Die bürgerliche Stellung des Volksschullehrers ist zur Zeit noch als eine ungenügende zu bezeichnen. Die Ursachen dieser ungenügenden Stellung sind außer der auf den Lehrerstand selbst kommenden Verschuldung im wesentlichen diese: a. die allgemeine Mißachtung der Erziehungswissenschaft und Erziehungskunst. b. die Nichtfachmännern als Privilegium übertragene Lokal- und Kreisschulinspektion. c. der Mangel einer Carrière. d. die Ausnahmestellung betreffs des Militärdienstes. e. das Vorenthalten von Sitz und Stimme in den aufsichtführenden Körperschaften. f. der Mangel des passiven Wahlrechts. —

Wir ersehen hieraus, wie der Lehrer von 1882 keine Vergünstigung vor irgend einem andern Staatsdiener mehr haben will, aber auch Anspruch auf alle ihm gebührende Rechte macht. Die scharfe Sprache, die besonders bezüglich des Punktes Beaufsichtigung geführt wurde, ließ die tiefe Verstimmung, aber auch den weiten Riß erkennen, der sich zwischen Vorgesetzten und Untergebenen aufgethan hat. Wir in Süddeutschland empfinden dies weniger; denn bei uns sind Elementarlehrer- Seminardirektoren, Kreisschulinspektoren, Rektoren und Direktoren. Aber wir können wohl begreifen, daß von mehreren Lehrern betont wurde, wie ein Stand, trotz ehrlicher Arbeit von einem Dutzend Aufpassern fortwährend kommandiert, sich heute hochmütigem Pfaffenregiment, morgen dummdreistem Bauernregiment oder süffisantem Advokatentum beugen muß, wie ein solcher Stand endlich die Geduld verlieren und verlangen kann: Gebt dem Pfarrer, was des Pfarrers und dem Lehrer, was des Lehrers ist. Jedem das Seine. Denn es muß gesagt werden, die Be-

aufsichtigung eines älteren, ehrenhaften, fleißigen Lehrers durch einen fünfundzwanzigjährigen, in dem Schulfache vollständig ignoranten und auch an Gemüts- und Herzensbildung seinem Untergebenen weit nachstehenden Theologen, ist geradezu unsittlich. Dazu kommt noch, daß die Beaufsichtigung zuweilen geradezu cynisch geübt wird. Nicht in wohlwollender Weise, wie es das Wohl der Schule erfordert, werden oft dem Lehrer Bemerkungen gemacht, sondern man will ihm zeigen, wer Herr im Hause ist, und daß ein Volksschullehrer ohne fortwährende Kontrole eigentlich gar nicht existieren könne. Wir wünschen unsern Kollegen alles Gute in dem Kampfe für Wahrheit und Recht. Doch muß man stets mit den gegebenen Faktoren rechnen, muß an die Gegenwart anknüpfen, wenn man eine gesunde Zukunft erstreben will, darf vor allem nicht zu viel auf einmal verlangen, denn ein gesunder und dauerhafter Friede zwischen Streitenden wird nur auf dem Wege ehrlicher Kompromisse erreicht. —

Den zweiten Vortrag über „den Arbeitsunterricht in der Volksschule" verliest Herr Töpler I.-Breslau. In einem geschichtlichen Rückblick zeigt Referent, wie die Arbeitsschule aus Schweden und Dänemark zu uns gekommen sei, und bezieht sich sodann auf die Ausführungen von Andersen, einem Schüler Clauson-Kaas'. Referent tritt den Behauptungen desselben, daß genannter Unterricht besonders geeignet sei, die Kinder kennen zu lernen, der Gedankenlosigkeit der Jugend abzuhelfen, den Schönheitssinn zu fördern entgegen und kommt zu dem Resultate, daß eine Vereinigung der Handarbeitsschule mit der Lernschule bei uns durchaus nicht ratsam sei. Auch erniedrige dieser Unterricht den Lehrerstand, der denselben zu einem Mädchen für alles machen wolle und ihn in den Augen von Fachleuten lächerlich mache. Sollte die Volksschule eine gute Lernschule sein, so könnte sie nimmermehr eine gute Handfertigkeitsschule werden, und die Verlegung letzteren Unterrichts in die Schule sei vom Übel. Waisenhäuser und ähnliche Unterrichtsanstalten mögen diesen Unterricht einführen; im übrigen überlasse man solche Versuche den Gewerbevereinen, der Privatthätigkeit oder den Fachschulen. Die Thesen, die eine Druckseite füllen, sind hier

nicht wiederzugeben. Sie gipfeln in dem Satze: Unsere Schulen sind Lernschulen. Sollen dieselben die an sie gestellten Forderungen der Gegenwart erfüllen, so haben sie für neue, fern liegende Disziplinen keine Zeit; deshalb ist eine Verbindung der Arbeitsschule mit der Lernschule nicht zu empfehlen. — Der ganze Eifer für den Handfertigkeitsunterricht in Deutschland scheint mir hauptsächlich ein Werk sich vordrängender Streber und agitatorischer Menschenbeglücker zu sein und in mancher Beziehung viel Ähnlichkeit mit den Bell-Lancaster-Schulen zu haben, die auch aus dem Norden zu uns gekommen und von denen man anfangs auch hoffte, sie würden die Welt neu gestalten. Aber das scharfe Verdammungsurteil Diesterwegs, der im Auftrage der kgl. preußischen Regierung Schulen mit gegenseitigem Unterricht in Dänemark besuchte, wirkte ernüchternd auf die Philantropen. Diesterweg bezeichnete genannte Schulen als ein Notstand, der in Deutschland nicht nachgeahmt werden dürfe. Und so mag denn auch der Handfertigkeitsunterricht hauptsächlich der sozialen Not entsprungen sein. Man will hierdurch ein Heilmittel gegen die Verwilderung der Jugend schaffen und dieselbe lieber unter Aufsicht eines Lehrers nützlich beschäftigen, als sie, besonders in Großstädten und Fabrikdistrikten, den entsittlichenden Einflüssen des Straßenlebens und Umherstreichens überlassen. Von diesem Standpunkte aus ließe sich die Sache verteidigen, und wir kämen zuletzt zur spartanischen Erziehung, die wir aber nicht wollen; denn das Christentum basiert auf der Familie und auf dieser die Schule.*

Ein Festdiner beschloß die ernste Tagesarbeit. Ein Toast auf unseren Kaiser, vom ersten Vorsitzenden ausgebracht, wurde mit jubelndem Hochrufen beantwortet und das „Heil Dir im Siegeskranz" stehend, mit dem Glase in der Hand gesungen. —

Der zweite Tag, 26. Juli, bringt zuerst das Thema: „Die Militärdienstzeit der deutschen Volksschullehrer" auf die Tages-

---

* So leicht, wie unser Herr Mitarbeiter meint, ist denn doch die Sache nicht abgethan. Siehe Friedrich Fröbel; siehe auch Kreyenberg. D. R.

ordnung. Referent Reallehrer Wilke-Schwerin, im Ballkostüme, kommt nach Verlesung vieler Verordnungen, die preußische Wehrpflicht betr., und nach manchen Ausschweifungen, bei denen man die Absicht merkte und deshalb verstimmt wurde, zu dem Resultate, daß die sechswöchentliche aktive Militärpflicht der deutschen Volksschullehrer das Wohl der Volksschule nicht fördere, sondern auf die dadurch geschädigte berufliche Stellung einen nachteiligen Einfluß ausübe. Der deutsche Volksschullehrer solle vielmehr gleiche Rechte und Pflichten mit jedem andern Deutschen gemeinsam haben, dürfe sich nicht in einer Ausnahmestellung befinden und solle auf Grund der Befähigung für das Volksschulamt seiner aktiven Militärpflicht durch den Einjährig-Freiwilligendienst genügen dürfen. Die lebhafte Debatte zeigte, daß alle Redner sich sehr darnach sehnten, den Ehrenrock mit den blanken Knöpfen auf längere Zeit, wie jetzt gewährt wird, zu tragen. Denn, meinte ein Redner, die sechswöchentliche aktive Dienstpflicht habe den deutschen Volksschullehrer im Heere lächerlich gemacht; kein Hauptmann wolle die Schulmeister in seiner Kompagnie; so würden sie denn gewöhnlich en bloc zum „Schwamm“ geworfen. Bei anstrengenden Märschen fielen dieselben ab wie die Mücken, und im Kriege seien sie nicht einmal fähig, sich ihrer eigenen Haut zu wehren, geschweige denn das Vaterland zu verteidigen. —

Daß man sich keiner Pflicht entziehen will, ist schön; daß man aber dabei sogleich auf vornehme, aristokratische Gedanken verfallen muß, finde ich nicht schön. Was soll um Gotteswillen der Volksschullehrer mit dem Einjährig-Freiwilligen-Schein anfangen? In Hessen-Darmstadt, wo in neuerer Zeit mehrere Volksschullehrer sich durch den Besuch einer Realschule das Recht für den einjährigen Dienst erworben haben, hat bis jetzt, nach der Behauptung des Friedberger Seminarlehrers Dr. H., noch kein einziger von diesem Rechte Gebrauch gemacht. Warum? Darum. Wo Geld nicht ist, Herr Organist, da schweigen alle Flöten. Würden also in diesem Falle die Regierungen auf die Beschlüsse des IV. deutschen Lehrertages eingehen, so würde es

dem deutschen Volksschullehrer bald ähnlich ergehen wie Goethes Zauberlehrung:

Sie kommen, sie kommen die Wasser all,
Ich diene drei Jahre auf jeden Fall! —

Denn bedenkt man: drei Jahre Präparand, drei Jahre Seminarist, drei Jahre Soldat macht eine neunjährige Studienzeit außerhalb des elterlichen Hauses. Darüber würde ein Schulamtskandidat, sein Aspirantenleben mit eingerechnet, 24 bis 25 Jahre alt, ehe er eine Stelle erhalten könnte, die ihn notdürftig mit Butter versorgte — ein teurer Sohn für gering bemittelte Eltern. Oder glaubt man vielleicht, daß wegen der beschnürten Achselklappen die Söhne der Banquiers und Regierungsräte sich drängten, Volksschullehrer zu werden? Oder glaubt man, die Lehrerstellen müßten viel besser dotiert werden? Wer soll bezahlen? Die Gemeinden? Die meisten seufzen schon ohnehin unter der Last fast unerschwinglicher Steuern, mit denen sie zumeist das neuere Schulwesen überhäuft hat. Ja viele Kommunen sind schon jetzt bedroht, durch die Last der jährlich sich mehrenden Schulen finanziell ruiniert zu werden. Soll der Staat helfen? Ein verhältnismäßig nicht reicher Staat wie der deutsche wird bei der allgemeinen Wehrpflicht, die jedes Jahr noch größere pekuniäre Opfer erheischt, nie in die Lage kommen, für die Aufbesserung von Lehrergehältern viel verwenden zu können. An schmeichelhaften, billigen Worten wird man es nicht fehlen lassen und auf eine bessere Zukunft verweisen, die aber nie Gegenwart werden wird. — —

Und wenn man ehrlich sein will, muß man gestehen, daß auch die Bildung des Volksschullehrers, der das Seminar gerade verläßt, nicht an diejenige eines Realschülers heranreicht trotz der Reorganisation der Seminarien. Es sei nur erinnert an Mathematik und fremde Sprachen, an Wohnort und Familie des Realschülers. Ich glaube also, daß es in dieser Angelegenheit gut wäre, sich vor der Hand hübsch bescheiden mit dem Gegebenen zufrieden zu stellen und die Standeshebung mehr in anderer Richtung zu versuchen. Z. B. in dem so wichtigen Punkt der Eheschließung. Hier sollte sich der deutsche Lehrer fern halten von einem nebelhaften

Idealismus, der nur ein schönes Gesichtchen heiratet, um hernach bei zahlreicher Familie das Leben in Kummer und Sorgen und abhängig von Krämer und Handwerksmann durchzubringen. Wer eine bürgerliche Stellung einnehmen will, muß in erster Linie ein geordnetes Familienleben haben. Eben so fern sollte er sich aber auch halten von jenem schmutzigen Materialismus, der nur auf das Geld sieht und eine rohe, ungebildete Schlampe zu seiner Lebensgefährtin macht. Das Geld gibt sich aus; aber den Narren behält man im Haus. Der deutsche Lehrer muß auf diesem Gebiete dem edlen Realismus huldigen und sich eine Gefährtin suchen, die ihm ebenbürtig ist in Bildung und ein entsprechendes Vermögen besitzt. Ohne dies geht es einmal heutigen Tages nicht mehr. Kein Volksschullehrer ist imstande, eine zahlreiche Familie bloß mit seinem Gehalte anständig zu ernähren und zu erziehen. Wers nicht glaubt, mags versuchen. —

Das vierte und letzte Thema „über Schulsparkassen" behandelte Fricke-Hamburg. In wohldurchdachtem Vortrage suchte er seine Thesen zu begründen und erntete reichen Beifall. Ihm war ein heiteres Los zugefallen; denn schon von vornherein waren alle mit Ausnahme des Korreferenten, Herrn Pastor Henkel-Hohenwalde, der aber trotz telegraphischen Rufes nicht erschien, darüber einig, daß das Institut der Sparkassen von der Schule fernzuhalten sei, daß aber Pfennigsparkassen ohne Verbindung mit der Schule und ohne die amtliche Beteiligung der Lehrer immerhin empfehlenswert seien. In diesem Sinne ist denn auch schon vor einigen Monaten in Frankfurt a. M. ein Komite zusammengetreten und hat daselbst eine Pfennigsparkasse gegründet, ohne jegliche Verbindung mit der Schule. Wer sich für dieses Institut weiter interessiert, kann Näheres aus den Statuten ersehen. Der Schluß der Versammlung erfolgte nach einem kurzen Resumé des Herrn Regierungsrat Dr. Falkenheiner. — Als ich hierauf noch flüchtig die berühmte Cassseler Bildergallerie durchschritten hatte, schloß ich mich dem gemeinsamen Ausfluge nach Wilhelmshöhe an. An diesem Nachmittag sollten die Wasser springen, und so geschah es auch. Gerade als das losgelassene Element sich schäumend über die Felsen

und Stufen stürzte, da wollte auch der Himmel, um den Effekt zu erhöhen, zu Ehren der anwesenden Gäste das Seine thun, und in Strömen stürzte das Wasser auf die regenbeschirmte Menge. Vor sich, über sich, unter sich, nichts als Wasser; ein majestätischer Anblick, der zur gründlichen Einprägung über eine halbe Stunde dauerte. Ich ging in mein Logis zurück, trocknete meine Kleider und fuhr am folgenden Morgen nach Eisenach. Hier auf der Wartburg entschädigte mich das trockene Lutherstübchen reichlich für alles nasse Casseler Ungemach.

Frankfurt a. M. N. Partenheimer.

IV.

Schellings Entwicklungslehre

dargestellt von

Dr. Hans Heussler.

Motto: Wenn wir zerstückelt nur die Welt empfangen,
Siehst du sie ganz wie von der Berge Spitze;
Was wir zerpflückt mit unsrem armen Witze,
Das ist als Blume vor dir aufgegangen.
(Aus Platens Sonett an Schelling).

Von den Begriffen, um welche sich unser wissenschaftliches Leben bewegt, sind wenige so unklar, wenige zugleich so wichtig, wie der Begriff der Entwicklung. Unklar ist er; denn da jeder ihn im Munde führt, ist seine Bedeutung durch den Gebrauch abgeschliffen, wie die Flexionsendungen unserer modernen Sprachen. Wichtig ist er; denn er ist ein Grenzbegriff der Historie, der Naturwissenschaft und der Philosophie und darum auch ein Zentralbegriff für eine ganze Welt von Problemen. Wie kein anderer, ist dieser Begriff dazu geschaffen, das Ursprünglichste mit dem Abgeleitetsten zu verbinden und jenem Drange der forschenden Vernunft entgegenzukommen, welcher zu seinem Ziele die Einheit des Erkennens und die Einheit der Welt hat.

Durch den Begriff der Entwicklung knüpfen heutige Natur-

forſcher die Genera der Tierwelt an einander, durch ihn verbanden ſchon älteſte Weiſe Griechenlands die unorganiſche Natur mit der organiſchen; durch ihn endlich leitet der Materialiſt den Geiſt des Menſchen aus der tieriſchen Materie ab. Auch der Hylozoiſt und Pantheiſt, dem ſchon zumvoraus die Natur der ſichtbare Geiſt und der Geiſt die unſichtbare Natur iſt, kann doch den Geiſt auf ſeiner ſelbſtbewußten Stufe, wie er im Menſchen in die Erſcheinung tritt, nicht anders in der Sphäre der Natur zurückhalten als mit den Feſſeln des Begriffes der Entwicklung. Während die Geſetze — dieſe Übertragungen aus der ſchaffenden Sprache der Natur in die denkende Sprache des menſchlichen Geiſtes — durch ihre Zuſammenfaſſung des Widerſtrebenden unſer diskurſives Denken nur ſehr langſam den höhern Einheiten entgegenführen, hat prophetiſche Ahnung und ſpekulative Philoſophie immer wieder auf den Schwingen des Begriffes der Entwicklung jene Klüfte überflogen, die von Ewigkeit her zu ſtarren ſcheinen zwiſchen Unorganiſchem und Organiſchem, zwiſchen Natur und Geiſt, als ſei und bleibe jenes ideale Prinzip der Einheit gleich jenem Stern der Weiſen der untrügliche Führer auf dem Weg zur Wahrheit.

Der Begriff der Entwicklung hat ferner ein ganz beſonderes Intereſſe für unſere Zeit. Wie wichtig iſt er nicht ſeit etwa einem halben Jahrhundert geworden durch die Befruchtung mehrerer Felder der Geſchichte, die man früher noch gar nicht oder nur ſelten bebaut hatte. Die Entwicklung der Sprachen, die Entwicklung der Religionen, die Entwicklung der Kultur und des Denkens ſind für die heutige Wiſſenſchaft von ſehr hervorragender Bedeutung geworden. Doch vor allem hat auf dem Gebiete der organiſchen Natur ſeit Darwins Auftreten der Transformismus die Geiſter beſchäftigt und ihnen den Begriff der Entwicklung nahe gelegt. Sie iſt ja jedermann bekannt, dieſe Darwinſche Lehre, welche mit dem Prinzip des Kampfes um das Daſein und dem der natürlichen Zuchtwahl die höheren Arten und zuhöchſt den Menſchen aus den niedrigern ſich entwickeln läßt. Vielbeſtritten noch von Seiten namhafteſter Naturforſcher, angenommen neuerdings auch von bedeutenden deutſchen

Philosophen, ist diese Lehre an und für sich der sprechendste Ausdruck jener materialistischen Auffassung der Welt, nach welcher bloß mechanische Kausalitäten ihren Lauf bestimmen, ohne daß man jemals auf eine letzte Ursache des Geschehens käme.

Wie überhaupt in den meisten Beziehungen den Materialisten die Pantheisten gegenüberstehen, so sehen wir auch auf dem wichtigen Gebiete der Entwicklungslehre neben der mechanischen Anschauung der erstern eine dynamische Anschauung von Seite der letzteren sich geltend machen. Während die Welt der Mechaniker ihren Urgrund vielleicht in den Zwischenwelten des Epikur zu suchen hat, ist die Natur der Dynamiker von eigensten, innersten Kräften beseelt und ist nicht nur das zweifelhafte Substrat, sondern das mit eigenem Willen sich zum Bewußtsein emporarbeitende Subjekt aller Entwicklung. Der Hauptvertreter dieser dynamischen Weltanschauung in unserm Jahrhundert ist kein Geringerer als Schelling, derselbe, dessen Entwicklungslehre ihrer prinzipiellen Begründung nach das Thema dieser bescheidenen Abhandlung bilden soll. Im Gegensatz zu Darwin — dessen Lehre freilich neuerdings von andrer Seite sogar auf die Geschichte des Himmels übertragen worden ist — beschränkt sich Schelling nicht auf die organische Natur und noch weniger auf die Tierwelt allein, sondern er sucht in oben angegebenem Sinne die organische und die unorganische Natur, Natur und Geist zu verbinden.

Das Eigentümliche der Schellingschen Philosophie ist allgemein bekannt, daß sie nämlich, nie fertig, immer wieder in neue Formen gegossen worden ist, deren jede eine neue Periode derselben repräsentiert; kam Schelling doch nie dazu, sein System auszuarbeiten, sondern ging immer wieder auf dessen unterste Grundlagen zurück, um dieselben einer erneuten Durchsicht zu unterwerfen. Was speziell die Naturphilosophie betrifft, so bleibt diese zwar in den Grundgedanken immer dieselbe; aber es wechselt sowohl ihre metaphysische Begründung, als auch die Formulierung ihres Inhalts im einzelnen mehrmals. Deshalb kann man bei Schelling nicht, wie dies bei vielen Philosophen möglich ist, Schriften, die aus verschiedenen Zeiten seines Lebens

stammen, zum Behufe einer einheitlichen Darstellung gemeinsam benutzen. Gerade diese Eigentümlichkeit des Denkers nötigt uns — da wir ihm hier nicht durch alle Phasen seiner Philosophie folgen können —, uns auf diejenige Periode zu beschränken, in welcher er seine Gedanken über die Entwicklung am ausführlichsten und am deutlichsten dargelegt hat. Es ist dies glücklicherweise zugleich dieselbe, in welcher er, von Fichte sich losmachend, zuerst als selbständiger Denker aufgetreten ist, und welche also, was die Grundgedanken anbelangt, auch auf die spätern Wandelungen seines Denkens bestimmend eingewirkt hat. Man nennt diese Periode, in welcher die Naturphilosophie noch nicht der Wissenschaftslehre selbständig gegenüber getreten, sondern noch als ein Teil in ihr enthalten ist, gewöhnlich die des naturalistischen Pantheismus — 1797—1801 —, im Gegensatze zu der auf sie folgenden Periode des religiösen Pantheismus.

Wenn wir uns aber auch, der Deutlichkeit und Kürze halber, in unsrer Darstellung auf die Benutzung der Schriften dieser Zeit beschränken, so müssen wir doch auch in dieser Beschränkung noch uns des weiteren den eigentümlichen Gesetzen beugen, welche uns Schellings Art zu denken auferlegt. Seine Gedanken fluten nämlich öfters durch einander, wie chaotische Massen, aus welchen eine Welt soll geboren werden; sie sind in vielem unbestimmt und einander widerstreitend und weichen, wenn man sie fest anfassen will, oft nebelhaft zurück. Es ist deshalb nicht möglich, ohne große Ausführlichkeit und weitläufige Kritik eine — wenn das Wort erlaubt ist — antiquarisch gelehrte Auseinandersetzung über Schellings Ansichten zu liefern, und es scheint uns darum geboten, seinen Gedanken nicht dem Buchstaben, sondern dem Geiste nach zu reproduzieren. Gehört er doch unstreitig zu den Männern, deren Porträt getreuer ausfällt, wenn es frei, als wenn es realistisch genau behandelt wird. —

Von der benutzten Litteratur genügt es Kuno Fischers im Jahre 1877 erschienene, ebenso ausführliche als ausgezeichnete Darstellung der Lehre Schellings zu erwähnen, von welcher

in hohem Grade abhängig zu sein der Verfasser wohl gestehen darf. Es dürfte über diesen Philosophen überhaupt wenig mehr geschrieben werden, das nicht zum großen Teile auf Fischers Buche mitberuht.

Der große Haufe stellt sich unter der Geschichte der Philosophie — um den treffenden Ausdruck eines heutigen Philosophen zu gebrauchen — wohl nicht viel anderes vor als eine Speisekarte beliebiger Meinungen. Diese Anschauung mag wohl schon früher hie und da einen sehr bestimmten Widerspruch von Seiten weniger erfahren haben; doch scheint der letztere erst zu einem allgemeineren geworden zu sein, seitdem die Ideeen der großen geschichtsphilosophischen Werke jener beiden berühmten Antipoden, des Idealisten Hegel und des „Geschichtsschreibers der Manchesterpartei", Buckle, begonnen haben, in das Blut der öffentlichen wissenschaftlichen Meinung überzugehn. Seither gewöhnt man sich immer mehr, wie in der Historie überhaupt, so auch in der des menschlichen Gedankens eine gesetzmäßige Entwicklung zu erkennen. Man behandelt einerseits die Begriffe, um welche sich unsere Gedanken scharen, nicht mehr, als wären sie farbige Glasstückchen, die, auf mannigfache Weise mit einander kombiniert, in dem Kaleidoskope der Geschichtsbetrachtung ebenso zufällige als verschiedenartige Bilder der Welt und ihrer Produkte ergäben, verschiedenartig, wie die Denker selber, welche die Träger dieser Anschauungen sind. Vielmehr haben diese Begriffe in unsern Augen statt eines bloß mechanischen Daseins ein organisches Leben gewonnen, so daß auch die Zusammenhänge, in die sie mit einander treten, nicht mehr als tote Vereinigungen von Begriffen, sondern gleichsam als Organismen höherer Ordnung erscheinen. Man betrachtet andrerseits den einzelnen Forscher nicht mehr bloß an und für sich, sondern man ist bestrebt, denselben in dem historischen Rahmen aufzufassen, in welchen er gehört; man verfolgt den Strom seiner Gedanken sorgsam bis an die Quellen, aus welchen er entspringt, und bemüht sich, auch die wichtigeren Zuflüsse, die sich während

seines Laufes in ihn ergießen, so gut als möglich kennen zu lernen.

Diese organische Auffassung der Geschichte der Philosophie und der Wissenschaften verbreitet sich von Tag zu Tage mehr; sie ist jedoch noch weit davon entfernt, ein Gemeingut des ganzen denkenden Publikums zu sein. Dies beweisen die zusammenhanglosen und abrupten Urteile, die noch vielfach über die großen Erscheinungen der Geschichte gefällt werden; dies beweist zum Beispiel gerade die scharfe Meinung über Schelling, die heutzutage gäng und gäbe ist, und die im wesentlichen darauf beruht, daß man, ohne die Prämissen zu kennen, sich erlaubt, über deren Konsequenzen zu urteilen. Das Gesetz der Trägheit einesteils, das vorgefaßte Meinungen beherrscht, die große Schwierigkeit des Verständnisses der neuern deutschen Philosophie anderenteils verhindern, daß das landläufige Räsonnement in diesem Punkte ein richtiges sei.

Suchen wir uns in Kürze die Herkunft der Schellingschen Naturphilosophie klar zu machen, so müssen wir die Quellen, aus welchen ihre Prinzipien stammen, wohl unterscheiden: erstens von den nur gelegentlichen Aneignungen fremder Gedanken und zweitens von dem Materiale, das den Prinzipien bloß zum Beweise dient. Der eigentlichen Quellen sind es nicht mehr denn zwei: die erste ist zu suchen in der Individualität des Philosophen selbst, die zweite in den Lehren seiner unmittelbaren Vorgänger.

Wie sich auf der Höhe des animalischen Reiches die Individualität der Geschöpfe immer größere Geltung verschafft sowohl gegenüber den Charakteren der Gattung und der Art, als auch gegenüber der Wucht der äußern Natur, so sehen wir auch im menschlichen Geschlechte, je höher ein Mann als Bürger, Künstler oder Gelehrter steht, um so mehr auch seinen persönlichen Charakter ausgeprägt, um so weniger abhängig von den Gesetzen der Vererbung und von den Einwirkungen der umgebenden Welt. Oder sagen wir es lieber umgekehrt: einen wirklich großen Menschen groß gemacht hat, i von den Vätern überkommene, und nicht — oder

Linie — die Atmoſphäre, in der er lebt, ſondern es iſt die Macht der Individualität. Sie hebt den Künſtler hinaus über die engen Schranken der theoretiſchen Äſthetik, die allemal den Thaten nachhinkt; ſie weitet die Seele des Philoſophen aus zur Welt.

Auch Schelling war nicht nur im allgemeinen ein groß angelegter Menſch, ſondern er war ein Individuum von Gottes Gnaden, und nirgends anderswo als in ſeiner Individualität darf man die erſte Quelle ſeiner Gedanken ſuchen. Die in ihm perſonifizierte Urkraft aber iſt nichts anderes als ſein unerhörter Drang nach einer einheitlichen Geſtaltung der geſamten Welt. Zwar haben wir oben der menſchlichen Vernunft überhaupt dieſen Drang vindiziert; doch wenn ihn Schelling in außerordentlichem Maß beſeſſen hat, ſo beweiſt dies eben nur, daß er ein außerordentlicher Menſch geweſen iſt. Auch hat Fiſcher vollkommen Recht, wenn er von einer in Politik, Philoſophie und Poeſie ſcharf ausgeprägten Tendenz jenes Zeitalters ſpricht, und wenn er den Einfluß dieſer Einheitstendenz, wie er ſie nennt, auf unſern Philoſophen geltend macht; denn es müßte ja wirklich ſonderbar zugegangen ſein, wenn derſelbe nicht ſeiner Zeit darin den ſchuldigen Tribut gezollt hätte. Aber ein anderes iſt es, zu behaupten, daß Schellings Drang mit dem Streben der damaligen Zeit zuſammentraf und darum noch von ihm erhöht wurde, ein anderes, ihn in ſeinem Grundgedanken zum Schuldner ſeiner Zeit zu machen. Mochte das Thema beider übereinſtimmen, ſo kommt doch die plutoniſche Gewalt, mit welcher Schellings Drang nach Einheit aus dem tiefſten Grunde der Perſönlichkeit emporſtürmt, durch alle ſekundären und tertiären Schichten ſeines wiſſenſchaftlichen Bewußtſeins, nicht auf die Rechnung der Zeit, ſondern auf die des Individuums. Auch braucht man nur auf frühere erhabene Geſtalten hinzublicken, um zu erkennen, daß in ihnen jener ſelbe Drang ganz unabhängig von der Zeit gebrannt hat. Was wir behaupten, iſt nicht zu beweiſen; aber es will uns allerdings ſcheinen, als ob wir es hierin bei Spinoza und bei Fichte, ſo gut wie bei Schelling, mit der Grundverfaſſung ihres Geiſtes

zu thun hätten, und nicht mit den vom Zufall abhängenden Wirkungen eines außer ihnen liegenden Einflusses. Mit diesem Drang nach Einheit war, so will es uns bedünken, Schelling von dem Lenker der Geschichte mit der Gabe ausgestattet worden, mit der er an das große Werk seines Lebens zu gehen hatte; das war die erste Quelle seiner Philosophie überhaupt und der Naturphilosophie insbesondere.

Die zweite Quelle war der deutsche Kritizismus. Es haben darum diejenigen philosophischen oder naturwissenschaftlichen Litteraten, welche Kant und Fichte wenig oder gar nicht kennen, auch kein Recht, über Schelling zu urteilen; denn die Lehren jener beiden Männer sind gerade die oben angeführten Prämissen, ohne welche die Konsequenzen, nämlich Schellings und auch Hegels Lehren, schlechterdings nicht zu verstehen sind.

Hier genügt es, auf die Frageſtellung hinzuweisen, wie sie jedem dieser Philosophen vorlag. Kants eigentliche Lebensfrage war, nachdem er aus dem Dogmatismus zum Kritizismus erwacht war, diese: Wie kommt der Mensch zu der Erkenntnis der Natur? An Fichte sodann erging die Frage: Wie kommt der Mensch dazu, sich selber zu erkennen? Wie gelangt er zu dem Selbstbewußtsein? Schellings Problem endlich war dieses: Wie kommt die Natur dazu, erkannt zu werden? oder, da dasjenige, wodurch die Natur erkannt wird, der Geist des Menschen ist und dieser nach der pantheistischen Ansicht selber der Natur entstammt, so ist die andre Fassung dieser Frage die: Wie entsteht aus der Natur der Geist?

Man bemerkt den Fortschritt und den innern Zusammenhang dieser Fragen. Kant untersuchte das subjektive, aktive Vermögen des Menschen, die Natur zu erkennen, Fichte des Menschen Vermögen, sich selber zu erkennen, während Schellings Forschung auf die objektive, passive Fähigkeit der Natur ging, von dem Menschen erkannt zu werden.

Nun ist es merkwürdig, daß wir die Fragen, w[illegible] Schelling aus dieser zweiten, geschichtlichen Quelle

Denkens zufloſſen, gleichſam zumvoraus beantwortet finden durch jenen Drang nach Einheit, den wir die erſte, perſönliche Quelle der Schellingſchen Naturphiloſophie genannt haben. Auf die Frage, welche die Geſchichte der Philoſophie an Schelling ſtellt: Wie kommt die Natur dazu, erkannt zu werden? lautet aus ſeinem Innerſten heraus die Antwort: Weil die Natur mit dem Geiſte eins und ſelber Geiſt iſt. Auf die Frage: Wie entſteht aus der Natur der Geiſt? muß jene ſelbe Überzeugung von deren Einheit antworten: Nicht anders denn durch Entwicklung, und dieſe Antwort ſetzt ſchon ihrerſeits voraus den Grundſatz von der Einheit der Natur in ſich ſelber, welcher in ſeiner abſoluteſten Faſſung nichts anderes beſagen will als die Einheit der unorganiſchen Natur mit der organiſchen; denn, wären dieſe nicht beide eins, ſo könnte ſich nicht die letztere aus der erſtern und nicht aus der Natur als Ganzem ſich der Geiſt entwickeln.

So haben wir denn die beiden Prinzipien der Schellingſchen Naturphiloſophie gewonnen: das Prinzip der Einheit von Natur und Geiſt und das Prinzip der innern Einheit der Natur und aus ihnen folgend den Gedanken der Entwicklung.

Hier iſt der prinzipielle Urſprung der Entwicklungslehre Schellings. Während Fichte nur die Entwicklung unſeres Ich zum Selbſtbewußtſein im Auge gehabt hatte, reichen bei Schelling die Wurzeln dieſes Ich und dieſes Selbſtbewußtſeins hinab bis in den unterſten Grund der Natur, bis in die Materie ſelbſt, und die Entwicklungslehre des Selbſtbewußtſeins wird ſomit zur Entwicklungslehre der Natur und der Welt.

Wenn, wie von vornherein vorauszuſetzen iſt, die eben abgeleiteten Prinzipien für die ganze Naturphiloſophie Schellings maßgebend ſind, ſo ſind ſie es natürlich auch in höchſtem Maße für die ſo wichtige Entwicklungslehre. Wir werden dieſe darum erſtens nach dem Prinzip der Einheit von Natur und Geiſt und zweitens nach dem Prinzip der innern Einheit der Natur betrachten müſſen. Sollte ſich unterdeſſen herausſtellen, daß mit

den beiden verschiedenen Prinzipien auch verschiedene Betrachtungsweisen der Natur verbunden seien, so werden wir im Zusammenhang mit jenen auch diese auf unsre Lehre anzuwenden haben.

Gegenüber den besprochenen Quellen der Schellingschen Naturphilosophie haben die oben erwähnten Aneignungen fremder Lehren nur eine untergeordnete Bedeutung; wo es nötig ist, werden wir ihrer im Zusammenhange der weitern Darstellung in Kürze gedenken.

Das Material endlich, aus welchem die Beweise für die beiden Prinzipien und die aus ihnen abgeleiteten Sätze geschöpft werden, ist nichts anderes als die Natur selbst in der Gestalt, wie sie von dem Spiegel der damaligen Naturwissenschaft reflektiert wurde. Es waren vor allem die dazumal neu begründeten Lehren von der Elektrizität, von der Erregung, von der Verbrennung und — nicht zu vergessen — auch von der Entwicklung, welche den größten Einfluß auf Schelling ausübten. So sehr er aber auch die Ergebnisse der Empirie zu Rate zog — was niemand leugnen kann, der auch nur einen Blick in seine Schriften geworfen hat —, so haben doch sie so wenig, als die fremder Philosophie entlehnten Lehren für das System der Naturphilosophie und der Entwicklungslehre irgend eine prinzipielle Bedeutung. Wie in den meisten philosophischen Systemen, so dienen auch in dem von Schelling die induktiven Beweise nur zur nachträglichen, oft schwachen Stütze von Gedanken, die ganz wo anders ihren Ursprung haben, nämlich in der ureignen Anlage und Überzeugung des Philosophen selbst.

In Platos Systeme durchdringen gewisse vermittelnde Begriffe, die der Mathematik, der Schönheit und der Liebe, alles Existierende und vermögen auch das Heterogenste mit einander zu verbinden. Auch wir haben solche Mittelbegriffe, welche den größten Gegensatz, der für uns existiert, und der die Kontinuität einer jeden Weltbetrachtung auf schnöde Weise zu zerreißen droht, den Gegensatz zwischen Natur und Geist, wenn sie auf die richtige Art angewendet werden, zu versöhnen und in Harmonie

aufzulöſen vermögen. Es ſind dies die Begriffe des Lebens und des Zweckes.

Wir haben es hier zunächſt mit dem erſteren dieſer Begriffe zu thun. Das Leben iſt das eigentliche, populäre tertium comparationis zwiſchen Natur und Geiſt, indem es einerſeits die Vergeiſtigung der Natur und andrerſeits die natürliche Erſcheinungsweiſe des Geiſtes darſtellt. Wenn alſo Schelling in vollem Ernſte die Einheit von Natur und Geiſt behauptet, ſo muß dieſe Einheit notwendig mit dem Begriff des Lebens kongruieren; mit andern Worten: wenn die ganze Natur Geiſt iſt, ſo muß auch alles Natürliche leben; alſo fällt das Prinzip der Einheit von Natur und Geiſt zuſammen mit dem Prinzip des Lebens der geſamten Welt. Schon unter Fichtes Herrſchaft war Schelling zu der Überzeugung gekommen, daß das All lebt, und er blieb bei ihr auch in unſerer Periode; denn, wenn er von der Materie ſagt, ſie lebe nicht, ſondern ſie ſei belebt, und wenn er die Exiſtenz des Toten zugibt, dasſelbe aber nur für erloſchenes Leben hält, ſo ſind dies ja keine weſentlichen Beſchränkungen des obigen Satzes; denn auch hier iſt das Leben als die Zentralmacht der Natur erklärt, und es ſoll nicht aus dem Toten das Lebendige entſtanden, ſondern das Tote ſelber lebendig geweſen ſein.

Mit dieſer grandioſen Auffaſſung von der Herrſchaft des Geiſtes und des Lebens in der Natur möchten wohl viele übereinſtimmen, ſo lange ſie ſich nur auf die organiſche Natur beſchränkt; denn wie viele Denker alter und auch neuer Zeit haben nicht auch den Pflanzen Leben und Seele zugeſchrieben. Aber wie kommt die unorganiſche Natur zum Leben, wie dazu, vom Geiſt erfüllt zu ſein? Hier lehnt ſich Schelling wiederum an Fichte; denn dieſer war ja der Urheber jener merkwürdigen Lehre vom Unbewußten geweſen, welche ſeither durch Schelling, Carus, Hartmann eine ſo große Bedeutung gewonnen hat. Jene Lehre von der bewußtloſen Intelligenz war allerdings zunächſt aus der Betrachtung des Organiſchen entſtanden; doch war es nur konſequent gehandelt, wenn ſie auch auf die unorganiſche Natur übertragen wurde; denn auch dieſe iſt Geiſt,

unsre Darstellung nicht verfehlt war, so muß notwendig, was oben von dem Begriff des Lebens gesagt worden ist, auch von dem Begriff des Zweckes gelten, und wir müssen das Richtige erhalten, wenn wir in die dort abgeleiteten Formeln statt des erstern Begriffs den letztern einfügen und sagen: wenn die ganze Natur Geist ist, so muß auch alles Natürliche zweckmäßig sein; **also fällt das Prinzip der Einheit von Natur und Geist zusammen mit dem Prinzip der Zweckmäßigkeit der gesamten Welt.** Und daß wir wirklich nicht auf falschem Wege sind, das beweisen erstens viele allgemeine Aussprüche Schellings, wie er zum Beispiel an irgend einer Stelle sagt, es erhebe sich über dem Unterschiede des Mechanischen und des Organischen „die Idee einer Zweckmäßigkeit der ganzen Natur"; es wird ferner zweitens bewiesen durch die Art und Weise, wie Schelling das Prinzip der Einheit von Natur und Geist und das der Zweckmäßigkeit der ganzen Natur zu einander in Korrelation setzt und dieselben sich gegenseitig stützen läßt. Einerseits nämlich ist ihm die Zweckmäßigkeit in der Natur nicht denkbar, wenn die Natur nicht selber Geist ist; denn, übertragen wir die Zwecke auf einen Schöpfer, so wird die Natur dadurch zum bloßen Kunstwerk, in welchem die Ausführung oder vielmehr das Ausgeführte von dem Zwecke getrennt ist; lassen wir dagegen, wie Kant, die Zweckmäßigkeit bloß ein ideales Prinzip unserer Reflexion, aber kein reales Prinzip der Produktion sein, so ist nicht einzusehen, wie die Zwecke in die Natur hineinkommen sollen, während sie doch offenbar darin sind. Auf beide Arten ist die innere Zweckmäßigkeit der Natur ein Ding der Unmöglichkeit, während sie sich von selbst versteht, wenn die Natur mit dem Geiste eins ist, der ihr die Zwecke setzt. Andrerseits ist es für Schelling selbstverständlich, daß die Natur nicht das Werk eines Geistes, nicht selber Geist sein könnte, wäre sie nicht nach Zwecken angelegt. So wird die Zweckmäßigkeit [illegible] samt dem Leben zur letzten logischen Begründung [illegible] barkeit der Natur, welche die Grundfrage der [illegible] philosophie bildet; denn, wäre die Natur nicht [illegible]

Das einzige, was darum übrig bleibt, ist die Umkehrung des materialistischen Satzes. Nicht der Geist ist ein Produkt der Materie, sondern die Materie ist ein Produkt des Geistes; nicht der Geist ist aus der Materie geboren, sondern „die Materie ist aus dem Geist geboren". Die Natur ist das notwendige Produkt des Geistes; darum ist sie selber Geist, und darum kann sie auch von unserm persönlichen Geiste erkannt werden. „Die unendliche Welt ist nichts anderes als unser schaffender Geist selbst in unendlichen Produktionen und Reproduktionen", so schrieb Schelling schon in der Fichteschen Periode; „die Natur soll der sichtbare Geist, und der Geist die unsichtbare Natur sein"; so schreibt er jetzt, und das Äußere in der Natur ist ihm nur der Ausdruck und das Symbol des Innern.

Von diesem transscendentalen Standpunkt aus kehren sich die Vorstellungen des gewöhnlichen Bewußtseins, der Kantianer und der Materialisten um. Die Kräfte der Attraktion und Repulsion, die die Materie bilden, sind jenseits der Physik und der Materie nicht mehr Kräfte, sondern es sind die notwendigen Anschauungen des Geistes. Die Materie ist nichts an sich, und die Dinge der Natur sind nicht Dinge an sich, sondern das einzige Ansichseiende ist die in ihnen waltende „produktive Kraft eines Geistes".

Bei all diesem hat man sich vor einem groben Mißverständnis der Schellingschen Gedanken zu hüten; man darf nämlich nicht etwa glauben, daß der Natur bloß eine ideale Bedeutung zugeschrieben werde, indem sie etwa bloß die Vorstellung und das Produkt unseres persönlichen Geistes sein solle; vielmehr soll sie durch und durch real und das Produkt des allgemeinen Weltgeistes sein, von dem unser gewordener menschlicher Geist nur die letzte und höchste Produktion ist; der letztere kann die Natur nur denkend reproduzieren, während der erstere sie produziert.

Hier sind wir nun am richtigen Orte angelangt, um auch von jenem zweiten Mittelbegriffe sprechen zu können, den wir am Anfang dieses Kapitels vorerst nur genannt haben. Wenn

unſre Darſtellung nicht verfehlt war, ſo muß notwendig, was oben von dem Begriff des Lebens geſagt worden iſt, auch von dem Begriff des Zweckes gelten, und wir müſſen das Richtige erhalten, wenn wir in die dort abgeleiteten Formeln ſtatt des erſtern Begriffs den letztern einfügen und ſagen: wenn die ganze Natur Geiſt iſt, ſo muß auch alles Natürliche zweckmäßig ſein; alſo fällt das Prinzip der Einheit von Natur und Geiſt zuſammen mit dem Prinzip der Zweckmäßigkeit der geſamten Welt. Und daß wir wirklich nicht auf falſchem Wege ſind, das beweiſen erſtens viele allgemeine Ausſprüche Schellings, wie er zum Beiſpiel an irgend einer Stelle ſagt, es erhebe ſich über dem Unterſchiede des Mechaniſchen und des Organiſchen „die Idee einer Zweckmäßigkeit der ganzen Natur“; es wird ferner zweitens bewieſen durch die Art und Weiſe, wie Schelling das Prinzip der Einheit von Natur und Geiſt und das der Zweckmäßigkeit der ganzen Natur zu einander in Korrelation ſetzt und dieſelben ſich gegenſeitig ſtützen läßt. Einerſeits nämlich iſt ihm die Zweckmäßigkeit in der Natur nicht denkbar, wenn die Natur nicht ſelber Geiſt iſt; denn, übertragen wir die Zwecke auf einen Schöpfer, ſo wird die Natur dadurch zum bloßen Kunſtwerk, in welchem die Ausführung oder vielmehr das Ausgeführte von dem Zwecke getrennt iſt; laſſen wir dagegen, wie Kant, die Zweckmäßigkeit bloß ein ideales Prinzip unſerer Reflexion, aber kein reales Prinzip der Produktion ſein, ſo iſt nicht einzuſehen, wie die Zwecke in die Natur hineinkommen ſollen, während ſie doch offenbar darin ſind. Auf beide Arten iſt die innere Zweckmäßigkeit der Natur ein Ding der Unmöglichkeit, während ſie ſich von ſelbſt verſteht, wenn die Natur mit dem Geiſte eins iſt, der ihr die Zwecke ſetzt. Andrerſeits iſt es für Schelling ſelbſtverſtändlich, daß die Natur nicht das Werk eines Geiſtes, nicht ſelber Geiſt ſein könnte, wäre ſie nicht nach Zwecken angelegt. So wird die Zweckmäßigkeit mitſamt dem Leben zur letzten logiſchen Begründung jener Erkennbarkeit der Natur, welche die Grundfrage der geſamten Natur philoſophie bildet; denn, wäre die Natur nicht zweckmäßig, u

wäre sie nicht lebendig, so wäre sie nicht geistig; wäre sie aber nicht geistig, so wäre sie nicht erkennbar.

Der transscendentale Standpunkt, der auch hier, bei der Erörterung des Begriffs des Zweckes, sich wiederum hervorgedrängt hat, ist nicht nur der Ausgangspunkt der Naturphilosophie, sondern zugleich auch das unterscheidende Merkmal des Schellingschen Spiritualismus — wenn es für einen Augenblick erlaubt ist, der Kürze wegen diesen Ausdruck zu gebrauchen — von den Spiritualismen früherer Denker. Auch andere hatten die Natur in Geist verwandelt; aber mögen sie dazu gekommen sein, wie sie wollen, so ist es doch jedenfalls nicht geschehen aus Anlaß jener transscendentalen Frage; denn diese konnte erst entstehen als Konsequenz der Philosophie von Kant und Fichte.

Das Prinzip der Einheit von Natur und Geist ist, wie wir gezeigt haben, identisch mit dem Prinzip des Lebens der gesamten Welt; wo aber Leben ist, da ist auch Entwicklung; also ist auch die gesamte Welt nicht nur als lebendig, sondern auch als sich entwickelnd aufzufassen. Der Gedanke der Entwicklung folgt somit nicht nur aus dem Prinzip der innern Einheit der Natur — eine Ableitung, die wir im zweiten Kapitel kennen gelernt haben —, sondern ebenso gut aus dem Prinzip der Einheit von Natur und Geist.

Von dem letztern Prinzip aus die Natur betrachten heißt sie transscendental betrachten; denn jenes Prinzip ist ja die Antwort auf die transscendentale Frage nach der Erkennbarkeit der Natur. Die prinzipielle Ursache dieser Erkennbarkeit haben wir eingesehen, sobald wir uns von der Geistigkeit der Natur überzeugt haben; es fehlen uns noch die nähern Bedingungen derselben, und diese erhalten wir, wenn wir die transscendentale Betrachtung nicht nur auf die Natur im allgemeinen, sondern auch auf die Entwicklung in derselben insbesondere anwenden; haben wir bis dahin nur darnach gefragt, warum die Natur erkennbar ist, so handelt es sich jetzt darum, wie dieselbe erkennbar wird.

Außer der Natur, welche mit dem Geiste eins ist, gibt es nichts; also kann sie nicht einem Fremden erkennbar werden, sondern nur sich selber; sich selber erkennbar werden aber will, ins Aktiv übersetzt, nichts anderes sagen als: sich selber erkennen, und um sich zu erkennen, muß man zuvörderst seiner selbst bewußt sein. Die Natur soll erkennbar werden, sie soll sich selber erkennbar werden, sie soll sich selber erkennen, sie soll ihrer selbst bewußt werden, das sind nur vier verschiedene Formeln für ein und dasselbe Problem, dessen Lösung allein zu finden ist in dem Gedanken der Entwicklung.

Die erste Bedingung der Erkennbarkeit der Natur ist die, daß die letztere zum Subjekt des Erkennens werde, das heißt, daß sie sich zur Vernunft entwickle. Daß die Natur Vernunft werde, um sich selber zu erkennen, das ist der einzige Zweck aller Entwicklung. Darum spricht Schelling oft mit wahrhaft erhabenen Worten von der Vernunft, wie er sie denn später, d. h. nach der von uns betrachteten Periode, einmal als „den heiligen Sabbat der Natur" bezeichnet, „wo sie (die Natur), ruhend über ihren vergänglichen Werken, sich selbst als sich selbst erkennt und deutet". Die Natur — oder, was dasselbe ist, der Geist — muß sich von den Fesseln des Unbewußtseins befreien und immer klarer ihrer selbst bewußt werden, sich selbst anschauen, um endlich in unserm Geiste mit der Vollendung des Selbstbewußtseins auch die Selbsterkenntnis zu erlangen. Unsere menschliche Erkenntnis ist also die Selbsterkenntnis der Natur, und unser menschliches Bewußtsein ist das Selbstbewußtsein der Natur; dagegen unser eigenes Selbstbewußtsein ist, wie ein Teil bloß unseres allgemeinen Bewußtseins, so auch nur ein Teil des Selbstbewußtseins der Natur.

Die zweite Bedingung der Erkennbarkeit der Natur ist die, daß die letztere auch zum Objekt des Erkennens werde. Dieses wird sie nicht, wenn sie die Stufen ihrer Entwicklung nur flüchtig durcheilt, sondern nur, wenn sie dieselben als Produkte fixiert und als ewige Zeugnisse ihrer Entwicklung auf ihrem Wege zurückläßt. Die mannigfachen Stufen der unorganischen und der organischen Natur sind demnach nichts als

die notwendigen Monumente für die Erkenntnis, damit die Vernunft habe, was sie erkenne.

Die dritte Bedingung der Erkennbarkeit der Natur ist das transscendentale Gedächtnis der Vernunft. Nur darum können wir über die Natur philosophieren, weil ihr Anblick in uns die Erinnerung an jenen Zustand wachruft, in welchem wir eins waren mit der Natur. Was das gewöhnliche Bewußtsein als etwas Fremdes und Gegebenes ansieht, das erkennt die philosophische Vernunft als ihre eigene Bedingung und als die Stufenfolge ihrer eigenen Vorgeschichte. So mächtig ist das transscendentale Gedächtnis, daß wir mit seiner Hülfe die Produktion der Natur wiederholen, daß wir die Natur reproduzieren, ja gleichsam selber schaffen können; denn „über die Natur philosophieren heißt die Natur schaffen". Wer erkennte in diesen Gedanken nicht Platos Lehre wieder, daß die Philosophie Erinnerung sei?

Diese drei Bedingungen der Erkennbarkeit der Natur sind zugleich die transcendentalen Momente der Entwicklung, und da die erstere der Zweck der letztern ist, so ist diese, die Entwicklung, transscendental betrachtet, nichts anderes als die Geschichte des Bewußtseins, als das Bewußtwerden der Natur, nichts anderes als die Geschichte der Vernunft.

Diese transscendentale Auffassung der Entwicklung, die von dem Prinzip der Einheit von Natur und Geist ausgeht, ist weder deren einzige noch erste Auffassung von philosophischer — nicht naturwissenschaftlicher — Seite, die sich bei Schelling findet; aber es ist deren weitaus wichtigste Auffassung. Nach ihr ringt Schelling während unserer ganzen Periode, und der Zeitpunkt, in dem sie ihm völlig klar wird, bildet den Durchgangspunkt vom naturalistischen Pantheismus in den religiösen Pantheismus und in die Identitätslehre. Vor dieser Auffassung, in der noch von Fichte beherrschten Periode, geht eine mehr dualistische her, nach welcher die Entwicklung als ein steter Kampf zwischen dem formenden Triebe des Weltgeistes und der rohen Materie erscheint, ein Kampf, in dem jener Trieb, bald siegend, bald unterliegend, den Geist in immer höheren Formen darzustellen

bestrebt ist. Hievon beeinflußt ist noch jene mit der Hauptauffassung teilweis zusammengehende Anschauung, wonach, in Ausführung eines dort nur hilfsweise gebrauchten Unterschiedes, die Natur betrachtet wird als Subjekt, Objekt oder als Ideal-Reales, und darum die Entwicklung wiederum als ein Kampf zwischen dem subjektiven oder idealen und dem objektiven oder realen Prinzip, in welchem Kampf das erstere Prinzip zu immer vollständigerem Siege gelangt; in den höchsten wie in den niedrigsten Produkten der Natur sind danach beide Prinzipien vertreten, in jenen jedoch mehr das ideale, in diesen mehr das reale. Diese letztere Anschauung könnte die Spinozistische genannt werden, herrschten nicht Spinozas Attribute, die Ausdehnung und das Denken, beide in der ganzen Natur in gleichem Maße.

Die transscendentale und die dynamische Naturbetrachtung stehen bei Schelling in notwendiger Korrelation mit einander. Jene ist streng philosophischer Art und bildet das Band zwischen Naturphilosophie und Geistesphilosophie, zwischen Natur und Geist; diese dagegen steht im Bunde mit den empirischen Wissenschaften und lehrt uns die Natur erkennen, wie sie in ihrer realen, der transscendenten entgegengesetzten Sphäre ist. Das dynamische und das transscendentale Erklärungsprinzip sind im Grunde eins; aber, was diesem Anschauungen sind, sind jenem Kräfte; was dieses auf die notwendigen Anschauungen des Geistes zurückführt, leitet jenes ab aus den notwendigen Kräften der Materie.

Die dynamische Naturbetrachtung bildet aber nicht nur die Ergänzung zur transscendentalen, sondern auch den Gegensatz zur mechanischen Naturbetrachtung. Wenn der Mechaniker die Bewegung und das Leben im letzten Grunde von Druck und Stoß ableitet, so sind die bewegenden Ursachen des Dynamikers dagegen die innern Kräfte der Natur; geht der Genfer La Sage von quantitativen Atomen aus, so hat dagegen Schelling eine auf ursprüngliche Qualitäten gebaute dynamische Atomistik; anerkennt der Mechaniker nur einfachere und kompliziertere

mechanische Leistungen der Natur, so wird der Dynamiker seinerseits notwendig auf eine dynamische Stufenfolge in der Natur hingeführt.

Diese Stufenfolge, welche auch für unsere Betrachtung nicht ganz unwichtig ist, weil sie das Gerüst der Schellingschen Naturphilosophie bildet, ist nach der Ausdrucksweise der letztern folgende: Über dem bloß mechanischen Bereiche der Natur, der von den Kräften der Attraktion und der Repulsion (Attraktiv- und Expansivkraft) beherrscht wird, erhebt sich die dynamische, und über dieser wieder die organische Sphäre der Natur, doch so, daß, wie bei Aristoteles, jedesmal die untere Stufe die notwendige Bedingung der nächst obern und darum in sie aufgenommen ist; auch in der organischen Sphäre walten die dynamischen, auch in der dynamischen die mechanischen Gesetze. Die dynamische Stufenfolge innerhalb der beiden höhern Regionen der Natur ist jene bekannte Klimax: Chemismus, Elektrizität und Magnetismus; Reproduktion, Irritabilität und Sensibilität, und dieser Reihenfolge von Kräften entsprechen dann in der Transscendentalphilosophie wiederum drei Stufen des menschlichen Bewußtseins.

Die dynamische Stufenfolge der Natur ist jedoch für Schelling gleichsam nur eine philosophische Übergangsformation zur völligen Einheit der Natur, wie er sie nach dem zweiten Prinzip seiner Naturphilosophie zu konstruieren und auch zu beweisen genötigt ist. Diese Einheit der Natur ist zwar ein einziges und in sich abgeschlossenes Problem; doch lassen sich die darauf bezüglichen Spekulationen Schellings nach drei Richtungen hin verfolgen oder, besser gesagt, auf drei verschiedene Formulierungen zurückführen; er sucht nämlich, um die dynamische Fassung des Problems im engern Sinne zuerst zu nennen, nach einer Einheit der Kräfte; er sucht ferner nach einer Einheit des Lebens; er sucht endlich, und dies ist wohl die absoluteste Formulierung, nach der Einheit der unorganischen und der organischen Natur.

Die Untersuchungen über die Einheit der Kräfte gehen, was die unorganische Natur betrifft, Hand in Hand mit der großen durch Galvanis Entdeckung hervorgerufenen natur-

wissenschaftlichen Bewegung. Es ist dies einer der Punkte, in denen Schelling wahrhaft prophetisch auftritt. Hat er doch schon von vornherein die spätern großen Entdeckungen von Davy, Oersted, Seebeck und Faraday gleichsam philosophisch antizipiert und kann dann später, nachdem diese Entdeckungen gemacht worden sind, auf sie hinweisen als auf die nachträglichen induktiven Beweise für seine aprioristische Behauptung der Einheit des Chemismus, der Elektrizität und des Magnetismus. In gleichem Sinne behauptet er die Einheit auch der organischen Kräfte und sucht endlich beide Einheiten — die der unorganischen und die der organischen Kräfte — auf einen gemeinschaftlichen Ausdruck zu bringen. Die Formel, unter welcher er diese letzte Krafteinheit sucht, ist die einer „ersten Kraft der Natur", während er die Einheit des Lebens in eine „positive Ursache des Lebens" verlegt, welche er den „gemeinschaftlichen Atem der Natur" nennt und welche allen Geschöpfen gleichmäßig zukommen soll, während sie sich unterscheiden sollen bloß in den negativen Bedingungen des Lebens.

Auf die Einheit drittens der unorganischen und der organischen Natur verlohnt es sich schon darum etwas näher einzugehen, weil es diese absoluteste Fassung des Problemes ist, in der es sich am ungezwungensten an das in den beiden vorigen Kapiteln besprochene Problem der Einheit von Natur und Geist anreiht. Wie dort die Natur auf die höhere Stufe des Geistes emporgehoben und dadurch ihm gleich gemacht wurde, so soll auch hier das Unorganische dem Organischen gleich gemacht werden. Doch darf man nicht erwarten, daß dies durch Beweise geschehe; es geschieht vielmehr nur durch Behauptungen, die nirgends anders ihren Grund haben als in dem a priori geltenden Prinzip der innern Einheit der Natur. Auch darf man nicht glauben, daß Schelling die behauptete Einheit beider Naturen, der unorganischen und der organischen, zur Unterschiedslosigkeit steigern wolle; vielmehr sind ihm die Unterschiede beider sehr geläufig, und es soll nur statt eines jähen Sprunges ein allmählicher Übergang zwischen [illegible] und so die

ganze Natur als eine kontinuierliche Einheit betrachtet werden können.

Wenn Schelling die organische Natur von der unorganischen unterscheidet, so geschieht dies namentlich durch die Hervorhebung folgender Eigenschaften, die er der Organisation, als der dritten Potenz der Natur, zuschreibt. Sie erscheint ihm vor allem als die ins Unendliche gehende Individualisierung der Materie, ferner als unzerstörbar und darum als über die äußerliche Kausalität der toten Natur erhaben, als causa sui und als sui effectus, endlich als eigentümliche Verbindung bald von Notwendigkeit und Freiheit, bald von Notwendigkeit und Zufall.

Die postulierte Einheit beider Naturen wird ebenfalls auf verschiedene Weise dargestellt; doch immer ist es das Niedrigere, das dem andern gleich gemacht werden soll, und nicht das Höhere. Bald nennt Schelling die unorganische Natur „wirklich organisiert"; aber im gleichen Atemzug unterscheidet er sie von der eigentlichen Organisation als deren „allgemeines Samenkorn"; bald nennt er sie bloß potentia organisch, und damit stimmt auch jenes Wort überein, welches von ihr sagt, sie lebe in gewissem Sinne auch; aber die Seele komme in ihr nicht zur Erscheinung. Die sprechendsten Ausdrücke für die behauptete allgemeine Organisation sind jedenfalls die, welche die Natur überhaupt als das vollkommenste aller organischen Wesen und die Erde als das vollkommene Tier bezeichnen, und welche von der organischen Natur aussagen, sie sei in einen allgemeinen Organismus verflochten. Vergleichen wir hiermit jene häufig wiederkehrende Wendung, wonach das organische Individuum gleichsam der allgemeine Organismus in höchster Konzentration ist, so haben wir demnach bei Schelling drei verschiedene Bedeutungen des Wortes organisch. Im engsten Sinne bezeichnet es ihm den einzelnen Organismus, zweitens die organische Natur, im weitesten Sinne endlich, um einen Terminus Fechners zu gebrauchen, das Kosmorganische, das heißt die gesamte Welt, insofern sie nicht faktisch oder logisch in die unorganische und die organische Natur differenziert ist, bezw. differenziert wird.

Man könnte diejenigen Unterschiede dieser beiden Abteilungen

der Natur sekundäre nennen, die nur in der Einheit beider ihren Grund haben. Hierher gehört z. B. die Behauptung, daß das Organische das Primäre, und daß „die Natur in ihren ursprünglichsten Produkten organisch" sei; hierher auch jene Auffassung des Unorganischen, wonach es bald als die untere Stufe des Organischen, welche schon alle Bedingungen des letztern in sich enthält, bald als dessen notwendige Außenwelt betrachtet wird, ohne deren Widerstand sich das Lebendige nicht entfalten und auch seine höhern Kräfte, die Irritabilität und die Sensibilität, nicht in Funktion treten könnten.

Die von Schelling postulierte Einheit der unorganischen und der organischen Natur wird ihrem Sinne nach erst recht einleuchtend, wenn wir in der Entwicklung das gemeinschaftliche Zentralphänomen beider Naturen kennen lernen. Von dem Prinzip der Einheit von Natur und Geist aus transscendental betrachtet, war die Entwicklung nichts anderes als das Bewußtwerden der Natur und als die Vorgeschichte der Vernunft; nun fragt es sich, wie sie uns erscheint, wenn sie von dem Prinzip der innern Einheit der Natur aus dynamisch betrachtet wird.

Auch hier kommen wir, wie schon mehrmals, nicht mit einer einheitlichen Darstellung aus, sondern wir gelangen, je nach dem Standpunkte von welchem wir ausgehen, zu verschiedenen Ausdrucksweisen für dasselbe Problem, die sich bei Schelling allerdings gegenseitig durchdringen, die aber der Deutlichkeit halber in dieser Abhandlung nur gesondert vorgeführt werden können.

Nach der ersten Formulierung bezeichnet Schelling die Entwicklung als dynamischen Prozeß. Der Urheber dieser Auffassung war Kielmeyer in Tübingen, auf dessen berühmter Rede „Über das Verhältnis der organischen Kräfte" Schellings diesbezügliche Lehre im Wesentlichen beruhte. Kielmeyer hielt dafür, daß die Entwicklung in der organischen Natur auf das in jedem Geschöpfe verschiedene Verhältnis der Reproduktion, der Irritabilität und der Sensibilität zurückzuführen sei. Die bloße dynamische Stufenfolge ward so zum dynamischen Prozeß, welche-

ganze Natur als eine kontinuierliche Einheit betrachtet werden können.

Wenn Schelling die organische Natur von der unorganischen unterscheidet, so geschieht dies namentlich durch die Hervorhebung folgender Eigenschaften, die er der Organisation, als der dritten Potenz der Natur, zuschreibt. Sie erscheint ihm vor allem als die ins Unendliche gehende Individualisierung der Materie, ferner als unzerstörbar und darum als über die äußerliche Kausalität der toten Natur erhaben, als causa sui und als sui effectus, endlich als eigentümliche Verbindung bald von Notwendigkeit und Freiheit, bald von Notwendigkeit und Zufall.

Die postulierte Einheit beider Naturen wird ebenfalls auf verschiedene Weise dargestellt; doch immer ist es das Niedrigere, das dem andern gleich gemacht werden soll, und nicht das Höhere. Bald nennt Schelling die unorganische Natur „wirklich organisiert"; aber im gleichen Atemzug unterscheidet er sie von der eigentlichen Organisation als deren „allgemeines Samenkorn"; bald nennt er sie bloß potentia organisch, und damit stimmt auch jenes Wort überein, welches von ihr sagt, sie lebe in gewissem Sinne auch; aber die Seele komme in ihr nicht zur Erscheinung. Die sprechendsten Ausdrücke für die behauptete allgemeine Organisation sind jedenfalls die, welche die Natur überhaupt als das vollkommenste aller organischen Wesen und die Erde als das vollkommene Tier bezeichnen, und welche von der organischen Natur aussagen, sie sei in einen allgemeinen Organismus verflochten. Vergleichen wir hiermit jene häufig wiederkehrende Wendung, wonach das organische Individuum gleichsam der allgemeine Organismus in höchster Konzentration ist, so haben wir demnach bei Schelling drei verschiedene Bedeutungen des Wortes organisch. Im engsten Sinne bezeichnet es ihm den einzelnen Organismus, zweitens die organische Natur, im weitesten Sinne endlich, um einen Terminus Fechners zu gebrauchen, das Kosmorganische, das heißt die gesamte Welt, insofern sie nicht faktisch oder logisch in die unorganische und die organische Natur differenziert ist, bezw. differenziert wird.

Man könnte diejenigen Unterschiede dieser beiden Abteilungen

der Natur sekundäre nennen, die nur in der Einheit beider ihren Grund haben. Hierher gehört z. B. die Behauptung, daß das Organische das Primäre, und daß „die Natur in ihren ursprünglichsten Produkten organisch" sei; hierher auch jene Auffassung des Unorganischen, wonach es bald als die untere Stufe des Organischen, welche schon alle Bedingungen des letztern in sich enthält, bald als dessen notwendige Außenwelt betrachtet wird, ohne deren Widerstand sich das Lebendige nicht entfalten und auch seine höhern Kräfte, die Irritabilität und die Sensibilität, nicht in Funktion treten könnten.

Die von Schelling postulierte Einheit der unorganischen und der organischen Natur wird ihrem Sinne nach erst recht einleuchtend, wenn wir in der Entwicklung das gemeinschaftliche Zentralphänomen beider Naturen kennen lernen. Von dem Prinzip der Einheit von Natur und Geist aus transscendental betrachtet, war die Entwicklung nichts anderes als das Bewußtwerden der Natur und als die Vorgeschichte der Vernunft; nun fragt es sich, wie sie uns erscheint, wenn sie von dem Prinzip der innern Einheit der Natur aus dynamisch betrachtet wird.

Auch hier kommen wir, wie schon mehrmals, nicht mit einer einheitlichen Darstellung aus, sondern wir gelangen, je nach dem Standpunkte von welchem wir ausgehen, zu verschiedenen Ausdrucksweisen für dasselbe Problem, die sich bei Schelling allerdings gegenseitig durchdringen, die aber der Deutlichkeit halber in dieser Abhandlung nur gesondert vorgeführt werden können.

Nach der ersten Formulierung bezeichnet Schelling die Entwicklung als dynamischen Prozeß. Der Urheber dieser Auffassung war Kielmeyer in Tübingen, auf dessen berühmter Rede „Über das Verhältnis der organischen Kräfte" Schellings diesbezügliche Lehre im Wesentlichen beruhte. Kielmeyer hielt dafür, daß die Entwicklung in der organischen Natur auf das in jedem Geschöpfe verschiedene Verhältnis der Reproduktion, der Irritabilität und der Sensibilität zurückzuführen sei. Die bloße dynamische Stufenfolge ward so zum dynamischen Prozeß, welcher

in der unorganischen Natur in entsprechender Weise auf dem jedesmal verschiedenen gegenseitigen Verhältnis der unorganischen Kräfte beruhen sollte; der Übergang von der einen Natur zur andern sollte durch die unterste organische Kraft, die Reproduktion, stattfinden. Schelling, der diesen Grundgedanken acceptierte, sah als die konkrete Bürgschaft des dynamischen Prozesses den Galvanismus an — Voltas Entdeckung fiel ja später als Schellings erste Schriften —, indem er auf ihn die Hoffnung der Einheit aller Kräfte und darum auch der Einheit der Entwicklung baute.

Die Entwicklung erscheint Schelling zweitens als Differenzierung der Materie. Aus den Naturwissenschaften hatte er die Überzeugung von der großen Wichtigkeit der Gegensätze in der Natur gewonnen und war hierdurch dazu veranlaßt worden, den Dualismus und die Polarität zu Hülfsprinzipien seiner Naturphilosophie zu machen. Obschon seine Lehre durch und durch monistisch war, kam er so dazu, alle Einheit und alles Geschehen in der Natur nur durch die Überwindung immer neuer Gegensätze vor sich gehen zu lassen. Man sieht, daß hierin Schelling mit Fichte und mit Hegel prinzipiell übereinstimmt. Von den Gegensätzen, welche er systematisch verwertet, seien nur folgende erwähnt: Der Gegensatz der Attraktion und der Repulsion, als der Grundkräfte der Materie; der Gegensatz zwischen der Natur als Idealem und als Subjekt und der Natur als Realem und als Objekt; der Gegensatz zwischen der natura naturans und der natura naturata; der Gegensatz zwischen der Pflanzen- und der Tierwelt; endlich der Gegensatz der Geschlechter.

Dieses Prinzip der Gegensätze, auf die Entwicklung der Natur überhaupt bezogen, ist die Differenzierung. Die ganze Geschichte der Natur, von der Bildung der Weltkörper an bis zu dem Emportauchen des Menschen aus der organischen Natur, soll geschehen durch die ins Unendliche gehende Differenzierung der Materie. Jeder neue Differenzierungspunkt entspricht darum einer neuen Stufe des dynamischen Prozesses. Die Natur, ursprünglich identisch, muß sich differenzieren, um aus den Gegen-

sätzen immer wieder zur Indifferenz zurückzustreben. Das durch die Differenzierung veranlaßte Streben nach der Indifferenz ist die bewegende Ursache aller Entwicklung.

Die Selbstproduktion der Natur ist endlich die dritte Formel, unter welcher uns bei Schelling die Entwicklung entgegentritt. Das Ziel der produzierenden Natur müßte eigentlich ja das sein, ein einheitliches, vollendetes Produkt hervorzubringen; dieses ist aber nach Schelling nicht möglich, weil in der Natur ursprüngliche Hemmungspunkte ausgesteckt sind, die den Stufen des dynamischen Prozesses und den Differenzierungspunkten entsprechen, und an denen, wie der Strom an den Wirbeln, sich die Schöpfungskraft der Natur bricht, um die durch jene Hemmungspunkte abgegrenzten Sphären in jedem Augenblick von neuem völlig zu erfüllen. So bilden sich statt eines vollendeten Produktes unzählige Scheinprodukte, welche schon durch die weitere Differenzierung beweisen, daß in ihnen das Ideal der Natur nicht erfüllt ist. Weil nun die Schöpfungskraft der Natur nicht über die Schranken der einzelnen Stufen hinauskommt, so muß sie sich innerhalb derselben nach dem Prinzip der Differenzierung durch die Bildung mannigfacher Arten, Abartungen und Individuen — wenigstens in der eigentlich organischen Natur — zu vielen mundis in mundo gestalten.

Dies sind die drei dynamischen Formeln für die Entwicklung. Was sie unter sich und mit der transscendentalen Fassung gemein haben, ist vor allem das, daß die Natur überall als das Subjekt der Entwicklung gefaßt wird. Sie ist das Subjekt des Bewußtwerdens und das Subjekt aller Metamorphosen, welche sie in dem dynamischen Prozeß, in der Differenzierung der Materie und in ihrer Selbstproduktion durchmacht. Die Natur existiert in Wirklichkeit nur als die ewig schaffende; die natura naturata dagegen existiert nur als Phänomenon, als das Objekt unserer Reflexion, damit, wir wir oben gesagt haben, „die Vernunft habe, was sie erkenne".

Wir haben hiermit Schellings Entwicklungslehre, so w sie mit den Prinzipien seiner Naturphilosophie unmitte

zusammenhängt, erörtert, und es sollte nun eigentlich die Darstellung der speziellern Punkte der Entwicklungslehre folgen. Auch waren es vornehmlich die letztern gewesen, auf die es der Verfasser bei der Sammlung des Materiales abgesehen hatte; nachträglich hat es ihm jedoch geschienen, als sei es nur in größerm historischem Zusammenhange möglich, Schellings in den speziellern Punkten doch selten ganz unabhängige Lehre ohne unpassende Weitschweifigkeit zu verfolgen, und er hat um so lieber für diesmal auf ihre Berücksichtigung verzichtet, als es auch nicht wohl erlaubt ist, eine Gelegenheitsschrift wie die vorliegende über das gebührende Maß auszudehnen.

Die Lehre der deutschen idealistischen Schule von der Wichtigkeit der Synthesis zweier Gegensätze ist gewiß nirgends so sehr in ihrem Rechte, als wo es sich um die verschiedenen Beurteilungen der großen Männer der Geschichte handelt. Wie viele von den letztern sind nicht von denen, welche ihre Thaten miterlebten, vergöttert, von den Epigonen aber oder denen, welche nicht mehr den der Geschichte angehörenden Teil ihres Lebens sahen, mißachtet und verkleinert worden. Erst das spätere, geschichtliche Urteil, das gewöhnlich die ungesuchte Synthesis jener Parteimeinungen bildet, sieht sie in dem Lichte, in welchem sie gesehen sein wollen, vielleicht nicht mehr so hell beschienen von der Sonne des Ruhmes wie ehedem, aber auch nicht mehr beschattet von den Wolken des Neides.

In bezug auf Schelling ist diese unparteiische geschichtliche Beurteilung, für welche Kuno Fischer so energisch eintritt, noch lange nicht zur allgemeinen Geltung durchgedrungen. In seiner prophetischen Jugendzeit gleich einem Heros verehrt, hat er noch lange genug gelebt, um als Mann und als Greis von seiner Lehre wie von einem überwundenen Standpunkt sprechen zu hören, und wie wenig dauernden Erfolg er hatte, als er nach langer Zurückgezogenheit im hohen Alter wieder auf dem Schauplatz erschien, ist aus der Geschichte seines Lebens hinlänglich bekannt. Und nach seinem Tode, wie ist er mißachtet worden

sowohl von den Empirikern der Naturwissenschaft, als auch von denen der Geisteswissenschaft, die sich freuen, „daß die Philosophie unserer Zeit nicht mehr jene Flügel habe, welche den Gedanken in die Region der Wolken tragen.“

Was man Schelling gegenwärtig allgemein vorwirft, das läuft ja ungefähr darauf hinaus, einmal, daß er überhaupt versucht habe, seine Weltanschauung in die Form eines Systemes zu bringen, und daß er, mit diesem Systeme nie ins Reine kommend, immer wieder mit der Bearbeitung der Prinzipien begonnen habe, dann aber namentlich, daß er, die Erfahrung wenig zu Rate ziehend, sich zu sehr den Flügeln seiner Phantasie anvertraut und a priori konstruiert habe, was nur a posteriori einzusehen sei, endlich, daß er überhaupt zu früh, zu einer Zeit, wo dies nach dem Stande der Wissenschaft gar nicht möglich gewesen sei, den riesigen Plan einer Naturphilosophie gefaßt habe.

Zu diesen sachlichen Vorwürfen, zu welchen wir hier nicht Stellung nehmen können, gesellen sich, auch von unserer Seite, Vorwürfe mehr formeller Art, welche sich auf seine Manier beziehen, die das Studium seiner Werke so unendlich schwierig macht. Dahin gehört vor allem die Selbstverständlichkeit, mit welcher das Allerzweifelhafteste vorgetragen wird, und welche übrigens Schelling mit verschiedenen andern Vertretern der deutschen Naturphilosophie — es sei nur Schubert erwähnt — gemein hat; dahin der jähe Wechsel zwischen großartigen Ideen und leerem Schematismus; dahin die Willkür in der übrigens oft wunderbaren Diktion, in welcher jedoch ein Aber nicht immer Aber, und ein Denn nicht immer Denn bedeutet, und in welcher oft die verbindenden Partikeln gänzlich ausgelassen sind, so daß man lange Zeit zu studieren hat, ehe man weiß, ob der folgende Satz die Begründung oder die Widerlegung des vorhergehenden enthalte.

Doch was will alles dieses und noch vieles andere, welches angeführt werden könnte, heißen gegenüber der ganz grandiosen Figur, welche den Namen Schelling trägt? Seine Freunde können sich ja allerdings in weitläufige Diskussionen über die ihm gemachten Vorwürfe einlassen; aber solches Geplänkel

nicht die Art, wie man im Ernste für oder wider einen Mann von diesem Kaliber zu kämpfen hat, sondern man muß sich bei einer solchen Beurteilung von vornherein auf einen höhern Standpunkt begeben. Ist nicht das erste Argument, welches hierbei in Frage kommt, und welches alle andern an Bedeutung weit übertrifft, der Mann selbst in seiner ganzen menschlichen und wissenschaftlichen Persönlichkeit? Man muß sich zu der geschichtsphilosophischen Überzeugung aufschwingen, daß ein so einzig angelegter Mensch, wie Schelling, der einen so gewaltigen Einfluß auf seine Zeit ausgeübt, der so ganz verschiedene Männer, wie Platen, Böckh, Alexander von Humboldt, Bunsen u. s. w., zur Anerkennung seiner selbst genötigt, und der also auch wohl von Seite der Gegner sich ein ewiges Anrecht auf seine persönliche Anerkennung erworben hat, daß, sage ich, ein solcher Mensch wohl nicht ganz zufällig in diese Welt der Erscheinung geschleudert worden sei, sondern daß vielmehr sein Dasein einen welthistorischen Grund werde gehabt haben. Der Maßstab für die Beurteilung eines solchen Mannes liegt in ihm selber und nicht außer ihm; namentlich ist er aber nicht zu nehmen nach den geistigen Dimensionen der meisten Epigonen, welche ihn vor ihren Richterstuhl laden, ohne die hierzu erforderliche Kompetenz zu besitzen.

Wenn wir so vor allen Dingen dem Menschen Schelling unsere Huldigung dargebracht haben, dann steht uns allerdings eine pietätsvolle Beurteilung frei, und diese kann entweder eine systematische oder eine historische sein.

Die systematische Beurteilung wird erstens darnach fragen, ob überhaupt der Standpunkt Schellings richtig sei, und zweitens, ob das System in seinen einzelnen Teilen diesem Standpunkt entspreche; so viel ist erlaubt und sogar gefordert; dagegen ist es nicht gestattet, wie dies vielfach geschieht, von einem dem Systeme fremden Standpunkte aus eine eingehende Kritik des Details zu unternehmen.

Treten wir für einen Augenblick auf die erstere der genannten Fragen ein, so will es uns fast scheinen, als ob das ganze Gerede von Phantasie, Erfahrung u. s. w. nur einen

untergeordneten Wert zu beanspruchen habe, und als ob vielmehr die Hauptinstanz, welche gegen Schelling — und übrigens auch gegen Hegel — geltend gemacht werden kann, ihn nicht im Gegensatze zu der empirischen Naturforschung treffe, sondern mit ihr zusammen. Wir meinen damit die Wertschätzung der menschlichen Erkenntnis. Wenn nämlich Schelling, gestützt auf seine Lehren von der Geistigkeit der Natur und vom transscendentalen Gedächtnis, der menschlichen Vernunft gleichsam eine Jurisdiktion im Reiche der Natur und die Fähigkeit zuschreibt, dieselbe a priori zu konstruieren, so wagt er damit durchaus nicht mehr, als wenn die Empiriker, im Vertrauen auf ihre Methode, in allem Ernste glauben, die natura rerum a posteriori zu erkennen. Der eine meint, die Gesetze der Vernunft auf die Natur übertragen zu können; die andern wähnen, durch die Auffindung der sogenannten Naturgesetze, die ja nichts anderes sind als Abstraktionen, formuliert nach den Gesetzen unseres Verstandes, die wirkliche Natur immer mehr zu durchdringen. Für beide, für Schelling sowohl als auch für die Empiriker, kann es keinen größern Unsinn geben, als Hallers viel verspottetes Wort: „Ins Innre der Natur dringt kein erschaffner Geist".

Haben Schelling und die Empiriker Recht? Das möchte zum mindesten sehr zweifelhaft erscheinen, und es sind namentlich zweierlei Argumente, welche gegen sie sprechen. Das erste stützt sich darauf, daß wir, durch die Enge unserer Sinne beschränkt, nur einen kleinen Bruchteil der Natur, und auch diesen nur modifiziert durch die Gesetze unserer Sinnlichkeit und unseres Verstandes, in uns aufnehmen können. Dieses bekannte Argument an sich könnte bestritten werden, wenn es nämlich wahrscheinlich wäre, daß der Mensch die höchste wirkliche oder mögliche Produktion der Natur sei, wie dies Schelling und manche Empiriker anzunehmen scheinen; denn dann ließ sich nach teleologischen und andern Gesichtspunkten verfechten, daß das Gehirn des Menschen als das vollendetste Organ der Natur auch zu deren richtigem Verständnis befähigt sein müsse. Nun ist es aber, so lange wir innerhalb des naturwissenschaftlichen Horizontes

bleiben, durchaus unwahrscheinlich, daß der Mensch im absoluten Sinne die Krone der Schöpfung sei, und es gibt mancherlei Vermutungen, die uns auf diese Unwahrscheinlichkeit hinführen können, welche das zweite Argument gegen Schelling und die Empiriker bildet.

Von diesen Hypothesen seien bloß zwei angeführt. Die eine bezieht sich auf die mutmaßlichen Bewohner anderer Gestirne, und es war nicht ein Phantast, sondern der nüchterne Kant, der bei der Erörterung der menschlichen Sinnes- und Geisteskräfte öfters mit einem Fragezeichen nach der uns unbekannten Konstitution jener allerdings fraglichen Sternenbürger hinwies. Die andere Hypothese, die noch weniger Phantasie als die erste, dagegen Konsequenz des Denkens erfordert, würde sich direkt auf den Darwinismus stützen; denn, hat derselbe Recht, was gibt es dann bei den so splendiden Zeitberechnungen der heutigen Naturwissenschaft im Umkreis der letztern für einen Grund, der nicht den Menschen ebensogut zu einem höhern Wesen sich entwickeln ließe, als er selbst aus niedrigern Geschöpfen soll hervorgegangen sein?

Halten wir uns mit unserm zweiten Argument der Kürze halber bloß an den letztern Gedanken, so erhalten wir folgendes Ergebnis. Gesetzt, die für einen Darwinisten wahrscheinliche Weiterentwicklung des Menschen im gedachten Sinne sei zu wissenschaftlicher Evidenz erhoben; gesetzt ferner, der Mensch verhalte sich zu einem vernünftigern Nachkommen wie der nächste Vorfahr zu ihm selber: so würde alles, was nach der jetzigen Sachlage von einem affenähnlichen Geschöpf zu sagen wäre, nach jenem hypothetischem Verhältnis von dem Menschen gelten. So gut also jedermann zugeben wird, daß einzelne Naturgesetze in sehr beschränktem Maße in dies Denken eines Affenhirns übersetzt werden können, niemand aber jemals von einer äffischen Erkenntnis sprechen wird, ebensogut wird, im Hinblick auf unsere in Frage stehenden gescheidteren Nachkommen, von einer Übertragung des Geschehens in der Natur in die Logik des Menschen die Rede sein können, nicht aber von einer wirklichen menschlichen Erkenntnis.

Es ist hier nicht der Ort, die angeregten Ideen, (welche der geneigte Leser in dieser Form immerhin cum grano salis aufnehmen möge,) weiterzuführen, noch auch die ethischen und ästhetischen Einwendungen gegen dieselben zu erörtern.

Ebensowenig gestattet uns schon jetzt der Raum, auf die zweite der obigen Fragen einzutreten, welche dahin ging, ob das Schellingsche System in seinen Teilen durch von ihm eingenommenen Standpunkte gemäß ein folgerichtiges sei. Nur will es uns scheinen, daß Schelling gerade die auf Inkonsequenz gerichteten Vorwürfe am ruhigsten erwarten dürfe.

Die ganze systematische Beurteilung der Schellingschen Naturphilosophie lassen wir hiermit als ein der Kontroverse offenes Feld auf sich beruhen; dagegen scheint es uns durchaus nicht zweifelhaft zu sein, welche Partei man bei deren historischen Beurteilung zu ergreifen habe. Daß die Naturphilosophie geschichtlich in ihrem Rechte sei und an ihrem Platze stehe, sollten vielmehr auch diejenigen Gegner Schellings zugeben, welche deren oben besprochene Prämissen kennen, und welche sich daran erinnern, wie sich die Wandelungen in der Geschichte des Denkens vollziehen. Gesetzt auch, die Naturphilosophie sei nichts als ein kolossaler Irrtum gewesen, so teilt sie dies mit vielen der großartigsten Gedanken, die je aus eines Menschen Hirn gekommen sind. Es wäre vielleicht überhaupt das anscheinende Paradoxon nicht so schwer zu beweisen, daß der Unterschied vieler großer Gedanken von dem gewöhnlichen Denken, nach dem Maßstabe der forschenden Logik betrachtet, nur in einem gewaltigen Irrtum liege, einem Irrtum freilich, den wir Normalmenschen zu machen aus guten Gründen nicht in Versuchung kommen.

Man dürfte auch darauf hinweisen, daß von jeher der Irrtum die Mutter der Wahrheit gewesen ist, und daß, wenn die heutigen Empiriker in ihrem Rechte zu sein glauben, sie ihr Recht und ihre Macht zum wesentlichen Teile dem Irrtum zu verdanken haben, aus dem ihre Wahrheit geboren worden ist, dem Irrtum Schellings und seiner Schule. Freilich hat es den Anschein, als ob die meisten, welche, vor und nach Hu[illegible] Mohls bekannter Rede, gegen Schelling und die Naturph[illegible]

bleiben, durchaus unwahrscheinlich, daß der Mensch im absoluten Sinne die Krone der Schöpfung sei, und es gibt mancherlei Vermutungen, die uns auf diese Unwahrscheinlichkeit hinführen können, welche das zweite Argument gegen Schelling und die Empiriker bildet.

Von diesen Hypothesen seien bloß zwei angeführt. Die eine bezieht sich auf die mutmaßlichen Bewohner anderer Gestirne, und es war nicht ein Phantast, sondern der nüchterne Kant, der bei der Erörterung der menschlichen Sinnes- und Geisteskräfte öfters mit einem Fragezeichen nach der uns unbekannten Konstitution jener allerdings fraglichen Sternenbürger hinwies. Die andere Hypothese, die noch weniger Phantasie als die erste, dagegen Konsequenz des Denkens erfordert, würde sich direkt auf den Darwinismus stützen; denn, hat derselbe Recht, was gibt es dann bei den so splendiden Zeitberechnungen der heutigen Naturwissenschaft im Umkreis der letztern für einen Grund, der nicht den Menschen ebensogut zu einem höhern Wesen sich entwickeln ließe, als er selbst aus niedrigern Geschöpfen soll hervorgegangen sein?

Halten wir uns mit unserm zweiten Argument der Kürze halber bloß an den letztern Gedanken, so erhalten wir folgendes Ergebnis. Gesetzt, die für einen Darwinisten wahrscheinliche Weiterentwicklung des Menschen im gedachten Sinne sei zu wissenschaftlicher Evidenz erhoben; gesetzt ferner, der Mensch verhalte sich zu einem vernünftigern Nachkommen wie der nächste Vorfahr zu ihm selber: so würde alles, was nach der jetzigen Sachlage von einem affenähnlichen Geschöpf zu sagen wäre, nach jenem hypothetischem Verhältnis von dem Menschen gelten. So gut also jedermann zugeben wird, daß einzelne Naturgesetze in sehr beschränktem Maße in dies Denken eines Affenhirns übersetzt werden können, niemand aber jemals von einer äffischen Erkenntnis sprechen wird, ebensogut wird, im Hinblick auf unsere in Frage stehenden gescheidteren Nachkommen, von einer Übertragung des Geschehens in der Natur in die Logik des Menschen die Rede sein können, nicht aber von einer wirklichen menschlichen Erkenntnis.

Es ist hier nicht der Ort, die angeregten Ideen, (welche der geneigte Leser in dieser Form immerhin cum grano salis aufnehmen möge,) weiterzuführen, noch auch die ethischen und ästhetischen Einwendungen gegen dieselben zu erörtern.

Ebensowenig gestattet uns schon jetzt der Raum, auf die zweite der obigen Fragen einzutreten, welche dahin ging, ob das Schellingsche System in seinen Teilen durch von ihm eingenommenen Standpunkte gemäß ein folgerichtiges sei. Nur will es uns scheinen, daß Schelling gerade die auf Inkonsequenz gerichteten Vorwürfe am ruhigsten erwarten dürfe.

Die ganze systematische Beurteilung der Schellingschen Naturphilosophie lassen wir hiermit als ein der Kontroverse offenes Feld auf sich beruhen; dagegen scheint es uns durchaus nicht zweifelhaft zu sein, welche Partei man bei deren historischen Beurteilung zu ergreifen habe. Daß die Naturphilosophie geschichtlich in ihrem Rechte sei und an ihrem Platze stehe, sollten vielmehr auch diejenigen Gegner Schellings zugeben, welche deren oben besprochene Prämissen kennen, und welche sich daran erinnern, wie sich die Wandelungen in der Geschichte des Denkens vollziehen. Gesetzt auch, die Naturphilosophie sei nichts als ein kolossaler Irrtum gewesen, so teilt sie dies mit vielen der großartigsten Gedanken, die je aus eines Menschen Hirn gekommen sind. Es wäre vielleicht überhaupt das anscheinende Paradoxon nicht so schwer zu beweisen, daß der Unterschied vieler großer Gedanken von dem gewöhnlichen Denken, nach dem Maßstabe der forschenden Logik betrachtet, nur in einem gewaltigen Irrtum liege, einem Irrtum freilich, den wir Normalmenschen zu machen aus guten Gründen nicht in Versuchung kommen.

Man dürfte auch darauf hinweisen, daß von jeher der Irrtum die Mutter der Wahrheit gewesen ist, und daß, wenn die heutigen Empiriker in ihrem Rechte zu sein glauben, sie ihr Recht und ihre Macht zum wesentlichen Teile dem Irrtum zu verdanken haben, aus dem ihre Wahrheit geboren worden ist, dem Irrtum Schellings und seiner Schule. Freilich hat es den Anschein, als ob die meisten, welche, vor und nach Hugo von Mohls bekannter Rede, gegen Schelling und die Naturphilosophie

noch manche Wohlthaten zufließen ließ, eine Geldunterstützung, so daß er im Frühjahr 1836 das Gymnasium zu Weilburg besuchen konnte, und von der Zeit flossen ihm von verschiedenen Seiten soviel Unterstützungen zu, daß er bis zu seinem Abgang von der Universität mit keinen materiellen Schwierigkeiten zu kämpfen hatte.

In Weilburg hatte Stoll nur noch die beiden Oberklassen durchzumachen. Seine Liebe zu den philologischen Wissenschaften wuchs unter der Leitung tüchtiger und wohlwollender Lehrer. Damals herrschte in den Gymnasien noch nicht die vielverlangende Dressur für das Maturitätsexamen, welche dem Schüler nur wenig Zeit läßt zu freigewählter Arbeit und selbständiger wissenschaftlicher Entwicklung. „Wir konnten", schreibt er selbst in einem Briefe an den Herausgeber, „neben der Schulzeit noch Mancherlei nach eigener Wahl betreiben, und ich habe während dieser zwei Jahre mich mit besonderem Wohlbehagen in den alten Klassikern herumgetrieben und sehr viel gelesen und studiert. Auch eine besondere Liebhaberei wurde damals in mir großgezogen. Der Direktor Friedemann war ein Freund vom Verfertigen lateinischer Verse und ließ die Schüler viel versifizieren. Ich selbst habe es in dieser edlen Kunst, die immerhin den Formsinn bildet, ziemlich weit gebracht, so daß ich für das Gymnasium gleichsam der offizielle Poet wurde und in dessen Namen manches lateinische Gedicht gemacht habe, das ich dann auch gedruckt zu sehen das Vergnügen hatte."

Im Frühjahr 1838 bezog Stoll die damalige Nassauische Landesuniversität Göttingen, um Philologie zu studieren. Die Philologie in Göttingen, besonders vertreten durch O. Müller, F. W. Schneidewin und v. Lautsch, war damals vorzugsweise dem griechischen Altertum zugewandt, und so kam es denn, daß auch Stoll, ohne gerade die übrigen, für seinen künftigen Beruf nötigen, namentlich die das römische Altertum betreffenden Disziplinen zu vernachlässigen, sich vor allem dem Studium des griechischen Altertums hingab. Zumeist sich an O. Müller anschließend, wurde Stoll teils durch die gewöhnlichen Vorlesungen, teils und besonders durch das Wirken derselben im philologischen

Seminar, dessen Mitglied Stoll von Anfang seiner Studienzeit an war, zuerst in die griechische Geschichte, die Antiquitäten, die Mythologie, die Archäologie ꝛc. tiefer eingeführt. Leider hatte er nur 1½ Jahre das Glück, den Unterricht dieses verehrten Mannes zu genießen; 1839 im Herbste trat er seine verhängnisvolle Reise nach Griechenland an. Von der Zeit an gab Stoll sich mehr der Leitung Schneidewins hin, dem er auch bisher nahe gestanden und der ihn gleich bei seiner Ankunft in Göttingen in seine griechische Societät aufgenommen hatte. Wenn ihn bisher O. Müller mehr von der realen Seite her dem griechischen Genius nahe gebracht hatte, so geschah dies jetzt durch Schneidewin mehr von Seiten der Litteratur und der Sprache. Auch ließ es sich Schneidewin, sowie v. Lautsch, angelegen sein, ihn mehr auf die römische Litteratur hinzuweisen. Stoll gedenkt unter seinen Universitätslehrern noch mit besonderer Hochachtung des Professors Höck, dessen Vorlesungen über römische Altertümer er gehört. Auch den Unterricht Mitscherlichs, der wie eine ehrwürdige Ruine in die neuere Zeit hineinragte, hat er im Seminar noch genossen. Das Verhältnis zwischen Mitscherlich und seinem Zöglinge war ein besonders freundliches, und seiner ernsten, väterlichen Leitung erinnert sich Stoll noch heute mit Dank. In die Philosophie wurde er eingeführt durch Herbart und Heinrich Ritter, und nach seiner Universitätszeit beschäftigte er sich besonders mit Hegel.

Durch Schneidewin wurde Stoll zuerst zu spezielleren kritischen und litterarhistorischen Untersuchungen angeregt, deren erste Frucht die im Jahre 1840 geschriebenen Animadversiones in Antimachi Colophonii fragmenta waren. Mit der Bestimmung niedergeschrieben, im Namen des philologischen Seminars, dessen Prinzeps Stoll ein Jahr lang gewesen, dem in die Heimat kehrenden O. Müller überreicht zu werden, wurden diese Blätter vor der trauernden Jugend als Totenkranz auf sein Grab gelegt. Er war, als er eben in Begriff stand, Griechenland zu verlassen, am 1. August 1840 zu Athen am Fieber gestorben und liegt auf den Colonos begraben.

Stoll hatte vorgehabt, Müllers Vorlesungen nach sein-

noch manche Wohlthaten zufließen ließ, eine Geldunterstützung, so daß er im Frühjahr 1836 das Gymnasium zu Weilburg besuchen konnte, und von der Zeit flossen ihm von verschiedenen Seiten soviel Unterstützungen zu, daß er bis zu seinem Abgang von der Universität mit keinen materiellen Schwierigkeiten zu kämpfen hatte.

In Weilburg hatte Stoll nur noch die beiden Oberklassen durchzumachen. Seine Liebe zu den philologischen Wissenschaften wuchs unter der Leitung tüchtiger und wohlwollender Lehrer. Damals herrschte in den Gymnasien noch nicht die vielverlangende Dressur für das Maturitätsexamen, welche dem Schüler nur wenig Zeit läßt zu freigewählter Arbeit und selbständiger wissenschaftlicher Entwicklung. „Wir konnten", schreibt er selbst in einem Briefe an den Herausgeber, „neben der Schulzeit noch Mancherlei nach eigener Wahl betreiben, und ich habe während dieser zwei Jahre mich mit besonderem Wohlbehagen in den alten Klassikern herumgetrieben und sehr viel gelesen und studiert. Auch eine besondere Liebhaberei wurde damals in mir großgezogen. Der Direktor Friedemann war ein Freund vom Verfertigen lateinischer Verse und ließ die Schüler viel versifizieren. Ich selbst habe es in dieser edlen Kunst, die immerhin den Formsinn bildet, ziemlich weit gebracht, so daß ich für das Gymnasium gleichsam der offizielle Poet wurde und in dessen Namen manches lateinische Gedicht gemacht habe, das ich dann auch gedruckt zu sehen das Vergnügen hatte."

Im Frühjahr 1838 bezog Stoll die damalige Nassauische Landesuniversität Göttingen, um Philologie zu studieren. Die Philologie in Göttingen, besonders vertreten durch O. Müller, F. W. Schneidewin und v. Lautsch, war damals vorzugsweise dem griechischen Altertum zugewandt, und so kam es denn, daß auch Stoll, ohne gerade die übrigen, für seinen künftigen Beruf nötigen, namentlich die das römische Altertum betreffenden Disziplinen zu vernachlässigen, sich vor allem dem Studium des griechischen Altertums hingab. Zumeist sich an O. Müller anschließend, wurde Stoll teils durch die gewöhnlichen Vorlesungen, teils und besonders durch das Wirken derselben im philologischen

Seminar, dessen Mitglied Stoll von Anfang seiner Studienzeit an war, zuerst in die griechische Geschichte, die Antiquitäten, die Mythologie, die Archäologie ꝛc. tiefer eingeführt. Leider hatte er nur 1½ Jahre das Glück, den Unterricht dieses verehrten Mannes zu genießen; 1839 im Herbste trat er seine verhängnisvolle Reise nach Griechenland an. Von der Zeit an gab Stoll sich mehr der Leitung Schneidewins hin, dem er auch bisher nahe gestanden und der ihn gleich bei seiner Ankunft in Göttingen in seine griechische Societät aufgenommen hatte. Wenn ihn bisher O. Müller mehr von der realen Seite her dem griechischen Genius nahe gebracht hatte, so geschah dies jetzt durch Schneidewin mehr von Seiten der Litteratur und der Sprache. Auch ließ es sich Schneidewin, sowie v. Lautsch, angelegen sein, ihn mehr auf die römische Litteratur hinzuweisen. Stoll gedenkt unter seinen Universitätslehrern noch mit besonderer Hochachtung des Professors Höck, dessen Vorlesungen über römische Altertümer er gehört. Auch den Unterricht Mitscherlichs, der wie eine ehrwürdige Ruine in die neuere Zeit hineinragte, hat er im Seminar noch genossen. Das Verhältnis zwischen Mitscherlich und seinem Zöglinge war ein besonders freundliches, und seiner ernsten, väterlichen Leitung erinnert sich Stoll noch heute mit Dank. In die Philosophie wurde er eingeführt durch Herbart und Heinrich Ritter, und nach seiner Universitätszeit beschäftigte er sich besonders mit Hegel.

Durch Schneidewin wurde Stoll zuerst zu spezielleren kritischen und litterarhistorischen Untersuchungen angeregt, deren erste Frucht die im Jahre 1840 geschriebenen Animadversiones in Antimachi Colophonii fragmenta waren. Mit der Bestimmung niedergeschrieben, im Namen des philologischen Seminars, dessen Prinzeps Stoll ein Jahr lang gewesen, dem in die Heimat kehrenden O. Müller überreicht zu werden, wurden diese Blätter vor der trauernden Jugend als Totenkranz auf sein Grab gelegt. Er war, als er eben in Begriff stand, Griechenland zu verlassen, am 1. August 1840 zu Athen am Fieber gestorben und liegt auf den Colonos begraben.

Stoll hatte vorgehabt, Müllers Vorlesungen nach seiner

Rückkehr wenigstens noch ein Jahr zu hören; als die Nachricht von seinem Tode anlangte, entschloß er sich sogleich (Herbst 1840), da ihm die Mittel zum Besuch einer andern Universität abgingen, nach Hause zurück zu kehren und sein Staatsexamen zu machen, welches er im Winter-1840/41 denn auch bestand.

Vom Frühjahr 1841 bis Herbst 1842 versah er eine Lehrerstelle an einer Privatschule zu Idstein. Darauf hielt er bis Frühjahr 1843 an dem Pädagogium zu Dillenburg einen halbjährigen Probekursus ab, und nachdem er noch ein halbes Jahr weiter ohne Anstellung an dieser Anstalt gearbeitet, wurde er derselben im Herbst 1843 als Kollaborator zugeteilt. In dieser Stellung blieb er bis Herbst 1845.

„In diesen ersten Jahren meiner Amtsthätigkeit", heißt es in dem schon oben erwähnten Briefe, „habe ich nicht mit dem Eifer und der Liebe für die Schule gearbeitet, wie man es von einem eben in die öffentliche Wirksamkeit tretenden jungen Mann erwarten konnte. Ich sehe den Grund dafür in dem Umstande daß ich in Idstein als der einzige Lehrer der Anstalt neben einem Elementarlehrer alle möglichen Unterrichtsfächer, auch solche, von denen ich nichts verstand, vertreten mußte und daß mir in Dillenburg als den Anfänger alle die Lehrfächer, und zwar in den untersten Klassen, zugewiesen wurden, zu welchen das übrige Kollegium keine Lust hatte. Zudem war ich von den theoretischen Studien der zu früh verlassenen Hochschule noch so gefesselt, daß die wenig ansprechende Beschäftigung an der kleinen Schule zu Idstein und in den Unterklassen zu Dillenburg nicht im stande war, mich mehr für die Praxis zu gewinnen."

Er verwandte damals alle seine freie Zeit auf gelehrte, namentlich mythologische und kritische Studien, schrieb Rezensionen und kleine Aufsätze in Zeitschriften und gab eine Sammlung der Fragmente des Antimachus* heraus. Diese seine litterarische Thätigkeit war es, weshalb er nach Wiesbaden gezogen wurde Er hatte seinen Antimachus auf eigene Kosten drucken lassen; um ihn sozusagen zu entschädigen, ließ man ihn den Winter

* Antimachi Col. reliquias etc. Dillenburg 1845.

1845/46 gegen eine beträchtliche Remuneration die Stelle eines erkrankten Lehrers am Gymnasium in Wiesbaden versehen. Nach Ablauf dieses Provisoriums wurde er an dem dortigen Gymnasium zum Konrektor befördert. Er blieb daselbst bis Herbst 1849.

Der Aufenthalt in Wiesbaden war für seine Ausbildung zum Lehramt von großer Wichtigkeit. Die Bevorzugung, welche ihm durch frühes, wenn auch wohlverdientes Avancement geworden, die Nähe der vorgesetzten Behörde, die ihm Aufmerksamkeit geschenkt, das bewegtere Leben einer größern Stadt, namentlich ein zahlreiches strebsames Kollegium, sowie ein höher konzentrierter Unterricht, alles dies verfehlte seinen anregenden Einfluß nicht. „Von der Zeit habe ich mich mehr der praktischen Thätigkeit des Schulmannes hingegeben; ein tüchtiger Lehrer zu werden, erkannte ich endlich als meine Lebensaufgabe. Zudem drängte sich durch den Umstand, daß ich um diese Zeit einen eigenen Heerd und eine Familie gründete, immer mehr der Ernst des Lebens an mich heran.“ In der Schule wurde er in Wiesbaden in den unteren und mittleren Klassen (VIII^a bis III^a) verwandt, namentlich für die beiden alten Sprachen und für Geschichte. Wiewohl er auch dann und wann einen andern Gegenstand hat vertreten müssen, sind doch die genannten Fächer von der Zeit an seine Hauptfächer geblieben. Auch seine litterarische Thätigkeit nahm von der Zeit eine andere Richtung, sie schloß sich an die Schule an. In Wiesbaden hat er außer mancherlei kleinen Sachen für Zeitschriften zwei Bücher geschrieben: 1) Geschichte der Hohenstaufen für die Jugend*, und 2) Handbuch der Religion und Mythologie der Griechen, nebst Anhang über die römische Religion**. Das erstere verdankt seine Entstehung der Überzeugung, welche er bei dem Geschichtsunterricht gewonnen, daß dem Schüler neben dem

---

* Wiesbaden, Kreidel. 1846.

** Leipzig. B. G. Teubner. 1848. 6. Auflage 1875. Übersetzt ins Dänische, Holländische, Englische, Italienische, Neugriechische, Isländische, Ungrische, Russische. Von der zweiten Auflage an (1853) durch e führlichere Behandlung des römischen Religionswesens erweitert.

Unterricht in der Schule, wenn er seine Kenntnisse befestigen soll, eine geschichtliche Lektüre geboten werden müsse. Kritisch betrachtet, dürfte dasselbe für den jugendlichen Leser etwas zu hoch gehalten und die Diktion noch ein wenig schwerfällig sein. Auch die stoffliche Anordnung ist nicht so klar, die Darstellung nicht so lebendig, als in den späteren Werken des Verfassers. — Das Handbuch der Mythologie, eine Frucht langer Lieblingsstudien, verfaßte er in der Absicht, die gewöhnlichen Handbücher durch ein Buch zu verdrängen, das auf der neueren Wissenschaft der Mythologie basierte. Es ist vorzugsweise für Gymnasien berechnet und für diese vorzüglich geeignet. Besonders die durch bezeichnende Sprache knappe Darstellung des Einzelnen und die auf Grund umfangreichen Wissens ermöglichte Vollständigkeit und Zuverlässigkeit desselben sind rühmlichst hervorzuheben. Für Zöglinge höherer Bürgerschulen und Volksschulen ist es nicht zu verwenden, da diese mit den gebrauchten technischen Ausdrücken wie den fremdsprachlichen Bezeichnungen nicht bewandert sind. Ihnen leistet das treffliche Buch Dr. Hermann Göllls („Illustr. Mythologie". Leipzig, Otto Spamer. S. Nummer III) wesentlich bessere Dienste.

Als im Herbst 1849 Professor Halm von Hadamar nach München übersiedelte, wurde Stoll nach Hadamar versetzt, um den größten Teil von Halms bisherigem Unterricht zu übernehmen. Namentlich vertrat er hier das Griechische in den drei obersten Klassen des Gymnasiums und einen Teil des Lateinischen zu verschiedenen Zeiten von IV^a — II^a. In der Geschichte wurde er als Protestant an einer katholischen Schule nur für alte Geschichte dann und wann verwandt. In Hadamar wirkte er drei Jahre. Konfessionelle Spannungen ließen ihn eine Versetzung wünschen und die Regierung erfüllte seinen Wunsch. Im Herbste 1852 wurde er an das Gymnasium zu Weilburg versetzt, in welchem er bis heute thätig ist.

Während seines Aufenthaltes in Hadamar und in Weilburg ruhte seine schriftstellerische Thätigkeit nicht, sie behielt denselben Charakter, den sie in Wiesbaden angenommen. Allerdings hat er während dieser Zeit auch manches von rein wissenschaftlichem

Charakter geschrieben, wie eine Abhandlung über die ursprüngliche Bedeutung des Ares, eine andere über die Homerischen Hymnen, Artikel in Paulys Real-Encyklopädie der klassischen Altertumswissenschaft, sowie zuletzt für das noch im Werden begriffene mythologische Lexikon von Roscher. Bei weitem das meiste aber ist für die höheren Schulen und für weitere gebildete Kreise, die sich mit dem Altertum eingehender bekannt machen wollen, berechnet. Rein den Zwecken des Gymnasiums sollen dienen die Chrestomathie griechischer Historiker (Wiesbaden, Kreidel und Niedner. 1856) und die Anthologie griechischer Lyriker (Hannover, Rümpler. 1851. — 4. Auflage 1874*). Die übrigen Schriften: Götter und Heroen, populäre Mythologie der Griechen und Römer, 2 Bände (Leipzig, Teubner. 6. Auflage. 1879); Sagen des klassischen Altertums, 2 Bände (Leipzig, Teubner. 1862. — 4. Aufl. 1878); die Helden Griechenlands in Krieg und Frieden. Geschichte der Griechen in biographischer Form, für die Schule und die reifere Jugend (Leipzig, Teubner. 1865. — 3. Aufl. 1878); die Helden Roms ꝛc. (ebenda 1866. — 3. Aufl. 1878); Geschichte der Griechen, 2 Bände (Hannover, Rümpler. 1868. — 3. Aufl. 1878); Geschichte der Römer, 2 Bände (Hannover, Rümpler. 1869. — 3. Aufl. 1879); Bilder aus dem altgriechischen Leben (Teubner. 1870. — 2. Aufl. 1875); Bilder aus dem altrömischen Leben (Teubner. 1871. — 2. Aufl. 1877); Erzählungen aus der Geschichte für Schule und Haus, 5 Bändchen (ebenda. 1872 — 73); die Meister der griechischen Litteratur. Eine Übersicht der klassischen Litteratur der Griechen, für die reifere

---

* Die Anthologie hat die Bestimmung, die Gymnasiasten der obersten Klassen mit dem Reichtum der griechischen Lyrik bekannt zu machen und ihnen die Brücke zwischen Homer und den Tragikern zu schlagen. Sie wird nicht bloß in Gymnasien, sondern auch auf Universitäten in den philologischen Seminarien gebraucht. — Die Chrestomathie schrieb der Verfasser für die Mittelklassen der Gymnasien.

Jugend und Freunde des Altertums* (ebenda. 1878) — sollen die Schüler der Gymnasien und anderer höherer Schulen, sowie überhaupt das gebildete Publikum mit der Geschichte, dem politischen, religiösen und sozialen Leben, sowie mit der litterarischen Entwicklung des griechischen und römischen Volkes bekannt machen. Ähnlichen Zweck hat die kleine Novelle Phyllidas und Charite, welche die Zustände um das Jahr 100 n. Chr. vorführt.

Besondere Hervorhebung verdient die Geschichte der Griechen und Römer. Wer mit der Litteratur über das klassische Altertum nur einigermaßen vertraut ist, wird diesen beiden Schriften unter allen Werken, welche den gleichen Gegenstand behandeln und für denselben Leserkreis geschrieben sind, einen der ersten und ehrenvollsten Plätze anweisen müssen. Nicht für den begrenzten Leserkreis von Schülern höherer Lehranstalten, sondern für das gebildete Publikum überhaupt, für jeden Nichtgelehrten, der sich eine eingehendere Kenntnis der Geschichte der beiden hervorragendsten Kulturvölker des Altertums verschaffen will, bestimmt, liefert der Verfasser, gestützt auf die neuesten Forschungen und die Erzählungen der alten Schriftsteller, Werke, welche wegen ihrer einfachen und doch in so hohem Grade anziehenden und anschaulichen Darstellung der Thaten, Geschicke und Kulturzustände der Griechen und Römer von jedem Gebildeten gekannt zu werden verdienen. Der erste Band der Geschichte der Griechen umfaßt die mythische Zeit und die Zeit der Wanderungen bis zu den Perserkriegen und bietet eine geographische Übersicht von Griechenland. Der zweite Band reicht von den Perserkriegen bis zur Unterwerfung Griechenlands unter Rom. Die Geschichte der Römer beginnt mit der Zeit der römischen Könige und endet mit dem Untergange der Republik.

Die seit 1872 erschienenen Erzählungen aus der Geschichte haben die jüngeren Klassen verschiedener Schulen (auch Mädchenschulen) im Auge und wollen den Anfängern in

* Die Meister der römischen Litteratur sind unter der Feder.

einfacher Erzählung ein reicheres Material, als die meisten Lehrbücher dieser Altersstufe bieten, zuführen, um so das Interesse für den Gegenstand bei den Lernenden zu steigern und die Aneignung des Stoffes zu erleichtern.

Das Lübkersche Reallexikon, für dessen vier erste Auflagen von Stoll sämtliche Artikel aus dem Gebiet der Mythologie und des Religionswesens der Griechen und Römer über die griechischen Epiker und Lyriker geliefert worden sind, während er für die fünfte und die jetzt im Druck befindliche sechste Auflage auch die griechischen Altertümer noch besorgt hat, ist vorzugsweise für Gymnasien bestimmt, um „einerseits die Lesung der großen Alten selbst zu unterstützen, andererseits von kleinen Punkten aus einen Überblick über größere Partieen und eine Einsicht in den Zusammenhang des antiken Lebens und Denkens zu vermitteln". (Vorrede zur ersten Auflage). —

Ende des vorigen Jahres wurde Stoll von einer Lungenentzündung heimgesucht, die ihn dem Tode nahe brachte; davon neu erstanden, wird der treue und reichbegabte Verfechter der vorzeitlichen Kultur mit ihren mannigfachen Schätzen wie der erziehlichen Sache überhaupt dem deutschen Volke — und seiner Jugend insbesondere — hoffentlich noch lange erhalten bleiben!

VI.

Rezensionen.

1) Französisches Lesebuch für höhere Mädchenschulen nebst Unterlagen zur Konversation. Von Dr. Heinrich Saure. Kassel, Verlag von Theodor Kay. 1882. 8. 135 und 413 Seiten. Preis: 4 Mark, in englischem Leinwand-Einband 4,50 Mark.

In dem kurzen Vorworte zu diesem neuen französischen Lesebuche verweist der Verfasser auf eine in demselben Verlage erschienene kleine Schrift, welche in ausführlicher Weise

Grundsätze darlegt, die für die Abfassung desselben, sowie eines Englischen Lesebuchs von demselben Verfasser, maßgebend gewesen sind. Der Titel der Broschüre lautet:

> Methodik der französischen und englischen Lektüre und Konversation an höheren Mädchenschulen von Dr. H. Saure.

Es sind durchaus gesunde, gediegene Grundsätze, zu denen sich Herr Dr. Saure bekennt, und das Büchlein kann als ein höchst wertvoller Beitrag zu der Methodik des neusprachlichen Unterrichts überhaupt, und des auf höheren Töchterschulen zu erteilenden insbesondere bezeichnet werden.

Für den Leser der „Methodik" ließe sich das Lesebuch mit wenigen Worten als die höchst geschickte Verwirklichung der aufgestellten und begründeten Prinzipien charakterisieren. Für diejenigen, denen die „Methodik" unbekannt ist, könnte eine kurze Darstellung jener Prinzipien vorausgeschickt werden, an welche sich der Nachweis ihrer praktischen Durchführung anzuschließen hätte. Referent zieht es vor, das Buch unmittelbar auf sich einwirken zu lassen und danach sein Urteil zu formulieren.

Daß Chrestomathieen beim fremdsprachlichen Unterricht unentbehrlich sind, wird gegenwärtig wohl allgemein zugestanden. Recht erhebliche Meinungsverschiedenheiten herrschen aber in Bezug auf deren Einrichtung und Verwendung. Hinsichtlich der Einrichtung des Saureschen Lesebuchs verdient zunächst die große Reichhaltigkeit des Stoffs hervorgehoben zu werden. Das dargebotene Lesematerial reicht um so mehr für die gesamte Schulzeit aus, als die Lektüre der Schriftsteller auf den höheren Stufen keineswegs ausgeschlossen bleiben soll. Es ist, so zu sagen, ein Einheitsbuch, welches die Schülerin von den ersten Leseversuchen bis zum Austritt aus der Schule begleiten kann, in dem sie sich mehr und mehr heimisch macht, bis sie endlich damit wirklich vertraut wird — ein unschätzbarer, durch nichts zu ersetzender Vorteil. Die höhere Töchterschule ist mehr als Gymnasien und Realschulen in der Lage, solche Einheitsbücher — sit venia verbo — zu verwenden, da die Schulzeit des Mädchens in einem verhältnis-

mäßig frühen Alter abzuschließen pflegt, und der Stoff, welcher für die dritte Klasse angemessen war, auch in der ersten Klasse noch mancherlei Verwendung gestattet, falls er überhaupt, wie bei neueren Sprachen wünschenswert ist, im Durchschnitt eine mittlere sprachliche und sachliche Schwierigkeit aufweist.

Wie zweckmäßig die getroffene Auswahl ist, wird sich am besten aus einer Übersicht des Inhalts ergeben, wobei sich Gelegenheit bieten wird, alle wichtigen Punkte, die zur Charakterisierung dienen können, zu besprechen.

Das Buch zerfällt in zwei Hauptteile:

I. Unterlagen zur Konversation (p. 1—135),

II. Lesebuch (mit besonderer Paginierung (p. 1—413).

Die Unterlagen zur Konversation zerfallen in sieben Unterabteilungen phraseologischen, erzählenden, geschichtlichen und geographischen Inhalts. Die Phraseologie enthält Wörter und Redensarten in der aus dem Vocabulaire systématique von Ploetz bekannten Reihenfolge sachlicher Kategorieen, jedoch ohne Übersetzung und in durchaus selbständiger Ausführung. Sie macht ein besonderes Vokabularium entbehrlich und hat vor den meisten Wörter-Sammlungen gewöhnlicher Art den Vorzug, daß sie nicht bloß Wörter, sondern auch eine große Menge Phrasen und vollständiger Sätze vorführt. Fabeln in Prosa (40) und Anecdotes et Traits de caractère (50) bilden die Abschnitte II und III. Eben so einfach, als interessant und verwendbar sind die Abschnitte IV — VII (Histoire de France par époques, Paris, Les Environs de Paris, Géographie de la France). Vielleicht dürfte es sich empfehlen, einige Stücke mit Musterfragen zu versehen, wie sie in französischen Lehr- und Schulbüchern und den offiziellen Studienprogrammen der französischen Schulbehörden so häufig vorkommen.

Wenn auch der zweite Hauptteil besonders als Lesebuch bezeichnet ist, so hindert doch nichts, die Unterlagen ebenfalls zur Lektüre zu verwenden. Als solche werden sie, ihrer einfacheren Fassung entsprechend, mehr der Anfangsstufe zufallen.

Das Lesebuch überrascht und erfreut zunächst durch d Vielseitigkeit und Trefflichkeit der benutzten Originalquelle

Rückkehr wenigstens noch ein Jahr zu hören; als die Nachricht von seinem Tode anlangte, entschloß er sich sogleich (Herbst 1840), da ihm die Mittel zum Besuch einer andern Universität abgingen, nach Hause zurück zu kehren und sein Staatsexamen zu machen, welches er im Winter-1840/41 denn auch bestand.

Vom Frühjahr 1841 bis Herbst 1842 versah er eine Lehrerstelle an einer Privatschule zu Idstein. Darauf hielt er bis Frühjahr 1843 an dem Pädagogium zu Dillenburg einen halbjährigen Probekursus ab, und nachdem er noch ein halbes Jahr weiter ohne Anstellung an dieser Anstalt gearbeitet, wurde er derselben im Herbst 1843 als Kollaborator zugeteilt. In dieser Stellung blieb er bis Herbst 1845.

„In diesen ersten Jahren meiner Amtsthätigkeit", heißt es in dem schon oben erwähnten Briefe, „habe ich nicht mit dem Eifer und der Liebe für die Schule gearbeitet, wie man es von einem eben in die öffentliche Wirksamkeit tretenden jungen Mann erwarten konnte. Ich sehe den Grund dafür in dem Umstande daß ich in Idstein als der einzige Lehrer der Anstalt neben einem Elementarlehrer alle möglichen Unterrichtsfächer, auch solche, von denen ich nichts verstand, vertreten mußte und daß mir in Dillenburg als den Anfänger alle die Lehrfächer, und zwar in den untersten Klassen, zugewiesen wurden, zu welchen das übrige Kollegium keine Lust hatte. Zudem war ich von den theoretischen Studien der zu früh verlassenen Hochschule noch so gefesselt, daß die wenig ansprechende Beschäftigung an der kleinen Schule zu Idstein und in den Unterklassen zu Dillenburg nicht im stande war, mich mehr für die Praxis zu gewinnen."

Er verwandte damals alle seine freie Zeit auf gelehrte, namentlich mythologische und kritische Studien, schrieb Rezensionen und kleine Aufsätze in Zeitschriften und gab eine Sammlung der Fragmente des Antimachus* heraus. Diese seine litterarische Thätigkeit war es, weshalb er nach Wiesbaden gezogen wurde Er hatte seinen Antimachus auf eigene Kosten drucken lassen; um ihn sozusagen zu entschädigen, ließ man ihn den Winter

* Antimachi Col. reliquias etc. Dillenburg 1845.

1845/46 gegen eine beträchtliche Remuneration die Stelle eines erkrankten Lehrers am Gymnasium in Wiesbaden versehen. Nach Ablauf dieses Provisoriums wurde er an dem dortigen Gymnasium zum Konrektor befördert. Er blieb daselbst bis Herbst 1849.

Der Aufenthalt in Wiesbaden war für seine Ausbildung zum Lehramt von großer Wichtigkeit. Die Bevorzugung, welche ihm durch frühes, wenn auch wohlverdientes Avancement geworden, die Nähe der vorgesetzten Behörde, die ihm Aufmerksamkeit geschenkt, das bewegtere Leben einer größern Stadt, namentlich ein zahlreiches strebsames Kollegium, sowie ein höher konzentrierter Unterricht, alles dies verfehlte seinen anregenden Einfluß nicht. „Von der Zeit habe ich mich mehr der praktischen Thätigkeit des Schulmannes hingegeben; ein tüchtiger Lehrer zu werden, erkannte ich endlich als meine Lebensaufgabe. Zudem drängte sich durch den Umstand, daß ich um diese Zeit einen eigenen Heerd und eine Familie gründete, immer mehr der Ernst des Lebens an mich heran." In der Schule wurde er in Wiesbaden in den unteren und mittleren Klassen (VIII^a bis III^a) verwandt, namentlich für die beiden alten Sprachen und für Geschichte. Wiewohl er auch dann und wann einen andern Gegenstand hat vertreten müssen, sind doch die genannten Fächer von der Zeit an seine Hauptfächer geblieben. Auch seine litterarische Thätigkeit nahm von der Zeit eine andere Richtung, sie schloß sich an die Schule an. In Wiesbaden hat er außer mancherlei kleinen Sachen für Zeitschriften zwei Bücher geschrieben: 1) Geschichte der Hohenstaufen für die Jugend*, und 2) Handbuch der Religion und Mythologie der Griechen, nebst Anhang über die römische Religion**. Das erstere verdankt seine Entstehung der Überzeugung, welche er bei dem Geschichtsunterricht gewonnen, daß dem Schüler neben dem

* Wiesbaden, Kreidel. 1846.

** Leipzig, B. G. Teubner. 1848. 6. Auflage 1875. Übersetzt ins Dänische, Holländische, Englische, Italienische, Neugriechische, Isländische, Ungrische, Russische. Von der zweiten Auflage an (1853) durch ausführlichere Behandlung des römischen Religionswesens erweitert.

mit einem sehr starken Aber behaftet. Solche Auszüge können einen selbständigen Wert nicht beanspruchen, falls die ausgesprochene Vermutung des Referenten begründet ist.

Die 4 Scènes dramatiques (3 aus Molière, 1 aus Racine) sind gut gewählt; trotzdem dürfte der hierfür beanspruchte Raum vielleicht zweckmäßiger zu einer Erweiterung der lyrischen und epischen Gattung und einer Berücksichtigung der didaktischen Poesie, der Satire und des Epigramms verwendet werden. Die dramatischen Meisterwerke sind so billig und so leicht zugänglich, daß Chrestomathieen sie lieber ganz ausschließen. Außerdem lernt jede Schülerin, welche die höhere Töchterschule vollständig absolviert, jedenfalls 2 — 4 vollständige Dramen der klassischen Periode kennen, und selbst die vollständige Lektüre bloß eines einzigen Dramas gewährt mehr wirklichen Nutzen, als das Lesen einiger noch so gut gewählten dramatischen Bruchstücke. Seitdem die deutschen Klassiker Gemeingut geworden sind, lassen auch die deutschen Lesebücher das Drama mit Recht unberücksichtigt.

Für das litterarische Bedürfnis ist durch das Lesebuch reichlich gesorgt. Aber auch das didaktische Element kommt nicht zu kurz. Dieses ist durch die Abschnitte VI und VII (s. die Übersicht) vertreten. Der Gedanke, eine für das Schulbedürfnis ausreichende kleine Litteraturgeschichte in vorwiegend biographischer Form dem Lesebuch einzuverleiben, verdient volle Anerkennung. Die kleine Littérature française vereinigt recht viel tüchtigen Lehr- und Lesestoff. Als vortrefflich verwendbar können besonders die bei Corneille, Racine und Molière beigefügten kurzen Analysen der Hauptwerke bezeichnet werden. Die einzelnen Abschnitte geben eine in der Hauptsache richtige Belehrung über die wichtigsten Schriftsteller und ihre litterarische Thätigkeit. Nur der Artikel über Voltaire steht nicht ganz auf der Höhe seines Gegenstandes und der andern Biographieen. Auch in stilistischer Beziehung läßt er einiges zu wünschen übrig; z. B. in den Sätzen:

Comme épopée, sa Henriade, malgré quelques beaux passages, des allégories fort ingé-

nieuses, n'est qu'un poème vide de créations et de merveilles. —

Voltaire provoqua l'agresseur, mais pour toute réponse, il fut mis une seconse fois à la Bastille.

Frédéric II alors appela Voltaire à Potsdam.

Statt Un poème vide de créations et de merveilles würde es vielleicht beſſer heißen:

un poème manquant de force créatrice et du merveilleux indipenable (nécessaire) à l'épopée.

Bei provoquer iſt wohl en duel ausgefallen; jedenfalls kann provoquer ohne Zuſatz nicht fordern im deutſchen Sinn bedeuten.

Die Einſchiebung des Adverbs alors hinter das Subjekt, obwohl im Franzöſiſchen nicht ungewöhnlich, beſonders, wenn es den Wert eines abgekürzten Attributivſatzes hat, ſcheint hier nicht recht paſſend; wenigſtens müßte es in Kommata eingeſchloſſen ſein.

Der Inhalt des Voltaire-Artikels läßt die unbeſtreitbare Größe und den im Grunde edlen Charakter des Litteratur-Heros (es ſei an Calas, Sirven et Lully, les serfs de l'abbaye de Saint-Claude, la nièce de Corneille erinnert) nicht genügend hervortreten.

Die weibliche Jugend über Béranger zu belehren, hat ſeine eigentümlichen Schwierigkeiten. Einen beſondern Anſtoß kann es aber wohl kaum erregen, wenn unter den Hauptzielen ſeiner Angriffe auch der Jeſuitismus erwähnt worden wäre.

Die Inhaltsangaben moderner Dramen ſind recht nützliche und wohlgelungene Vorbilder für ähnliche ſelbſtändige Schulübungen.

Läßt nach dem Geſagten das Leſebuch auch noch Gelegenheit zu Verbeſſerungen übrig, ſo überwiegt das vorzüglich Gelungene doch ſo ſehr, daß dieſes neue Lehrmittel, verglichen mit allen dem Referenten bekannten Büchern gleicher Beſtimmung, ſchon in ſeiner gegenwärtigen Geſtalt einen bedeutenden und höchſt beachtenswerten Fortſchritt repräſentiert.

Da ein Schulbuch nicht nur durch das, was

mit einem sehr starken Aber behaftet. Solche Auszüge
einen selbständigen Wert nicht beanspruchen, falls die
sprochene Vermutung des Referenten begründet ist.

Die 4 Scènes dramatiques (3 aus Molière,
Racine) sind gut gewählt; trotzdem dürfte der hierfür
spruchte Raum vielleicht zweckmäßiger zu einer Erweiteru
lyrischen und epischen Gattung und einer Berücksichtigu
didaktischen Poesie, der Satire und des Epigramms ver
werden. Die dramatischen Meisterwerke sind so billig
leicht zugänglich, daß Chrestomathieen sie lieber ganz auss
Außerdem lernt jede Schülerin, welche die höhere Töch
vollständig absolviert, jedenfalls 2 — 4 vollständige Dra
klassischen Periode kennen, und selbst die vollständige
bloß eines einzigen Dramas gewährt mehr wirklichen
als das Lesen einiger noch so gut gewählten dramatischen
stücke. Seitdem die deutschen Klassiker Gemeingut ge
sind, lassen auch die deutschen Lesebücher das Drama mi
unberücksichtigt.

Für das litterarische Bedürfnis ist durch das L
reichlich gesorgt. Aber auch das didaktische Element komm
zu kurz. Dieses ist durch die Abschnitte VI und VII
Übersicht) vertreten. Der Gedanke, eine für das Schulbe
ausreichende kleine Litteraturgeschichte in vorwiegend biogra
Form dem Lesebuch einzuverleiben, verdient volle Anerke
Die kleine Littérature française vereinigt recht viel tü
Lehr- und Lesestoff. Als vortrefflich verwendbar können bes
die bei Corneille, Racine und Molière beigefügten kurzen An
der Hauptwerke bezeichnet werden. Die einzelnen Abschnitte
eine in der Hauptsache richtige Belehrung über die wich
Schriftsteller und ihre litterarische Thätigkeit. Nur der A
über Voltaire steht nicht ganz auf der Höhe seines Gegenst
und der andern Biographieen. Auch in stilistischer Bezi
läßt er einiges zu wünschen übrig; z. B. in den Sätzen:

Comme épopée, sa Henriade, malgré q
ques beaux passages, des allégories fort i

nieuses, n'est qu'un poème [illegible]
de merveilles. —

Voltaire provoque [illegible]
réponse, il fut mis [illegible]

Frédéric II [illegible]

Statt Un poème [illegible]
würde es vielleicht besser heißen:

un poème [illegible]
merveilleux [illegible]

Bei provoquer [illegible]
kann provoquer ohne Zusatz [illegible]
bedeuten.

Die Einschiebung [illegible]
obwohl im Französischen [illegible]
es den Wert eines [illegible]
nicht recht passend; [illegible]
schlossen sein.

Der Inhalt des [illegible]
Größe und den im Grunde [illegible]
(es sei en Calas, Sirven et Lally, [illegible]
de Saint-Claude, la nièce de Corneille [illegible]
nügend hervortreten.

Die weibliche Jugend [illegible]
eigentümlichen Schwierigkeiten. [illegible]
es aber wohl kaum erregen, [illegible]
Angriffe auch der Jesuitismus [illegible]

Die Inhaltsangaben [illegible]
und wohlgelungene Vorbilder für [illegible]
übungen.

Läßt nach dem Gesagten das [illegible]
zu Verbesserungen übrig, so [illegible]
doch so sehr, daß dieses neue [illegible]
dem Referenten bekannten Büchern [illegible]
in seiner gegenwärtigen Gestalt einen [illegible]
beachtenswerten Fortschritt repräsentiert.

Da ein Schulbuch nicht nur durch [illegible]

sondern auch durch das, was es nicht enthält, charakterisiert wird, so mag nicht unerwähnt bleiben, daß das Saureſche Leſebuch weder mit Anmerkungen, noch mit einem Spezialwörterbuche verſehen iſt. Die Mehrzahl der Pädagogen wird gewiß in den Händen der Jugend am liebſten reine, unkommentierte Texte und ein ausreichendes Wörterbuch ſehen. Es iſt hier nicht der Ort, alle Gründe für und gegen Kommentare und Spezialwörterbücher zu erörtern. Mindeſtens ſind ſie in Leſebüchern entbehrlich; denn in dieſen kann und ſoll eine ſolche Auswahl getroffen werden, daß ein Verſtändnis aus eigener Kraft und unter Anwendung der gewöhnlichen Wörterbücher möglich iſt. Paſſend gewählte Texte ſind es vor allen Dingen, was der fremdſprachliche Schulunterricht nötig hat. Wer der Schule ſolche zuführt, erwirbt ſich ein wahres Verdienſt, während der aufdringliche Kommentator die höheren Zwecke des Unterrichts oft geradezu ſchädigt.

Bei Schulbüchern ſpielt die Ausſtattung eine nicht unwichtige Rolle. Sie iſt bei Herrn Dr. Saures Leſebuch eine recht gefällige und anſprechende. Der Druck iſt korrekter, als er bei vielen in Deutſchland gedruckten franzöſiſchen Büchern zu ſein pflegt. Sinnſtörende Druckfehler verunzieren das Buch nicht. Die Textſeiten machen ganz den Eindruck eines franzöſiſchen Originaldrucks. Nur das Inhaltsverzeichnis gibt zu einigen Ausſtellungen Veranlaſſung, die im Intereſſe des trefflichen Buches hier etwas ausführlicher erörtert werden ſollen. Wenn ſie zu kleinlich erſcheinen ſollten, ſo möge man ſie dem Wunſche zu gute halten, an allen Stellen des ausgezeichneten Buches einen wirklich franzöſiſchen Habitus gewahrt zu ſehen.

Es wäre zu wünſchen, daß, abgeſehen von den Schriftſtellern erſten Ranges (Buffon, Racine, Molière u. dgl.) überall die Vornamen hinzugefügt würden, beſonders wo ſie zur Unterſcheidung unentbehrlich ſind (z. B. bei Thierry). Es iſt ſonach ſtets zu ſchreiben Xavier Marmier, Prosper Mérimée, Émile Souveſtre, Amédée Thierry u. dgl. Dies iſt wenigſtens der überwiegende Gebrauch in franzöſiſchen Büchern.

Beiläufig bemerkt: unter den Texten könnten bei den

wichtigeren Autornamen die Jahreszahlen der Geburt und des Todes, sowie die bedeutenderen Originalquellen, aus denen Bruchstücke gegeben sind, genannt werden — kleine, wenig Raum beanspruchende Notizen, welche immerhin geeignet sind, die Litteraturkenntnis zu erweitern.

Unfranzösisch ist die Bezeichnung I. Série. II. Série. u. s. w. Es muß heißen: Ire Série. IIe Série.

Während im Inhaltsverzeichnis richtig steht: Mme Tastu, Mlle Montgolfier ꝛc. finden sich unter den Texten stellenweise die beliebten Fehler: Mme. Bernard (p. 114), Mme. Guizot u. dgl., sogar Mme. de Staël (p. 71). Gegen solche Satzfehler ist der Schriftsteller bei uns in Deutschland geradezu wehrlos, sie sind kaum auszurotten; so steht z. B. durchweg Mme., Mlle., in der 9. Aufl. der sonst durchaus korrekt gedruckten „Anleitung für den fr. Unterricht von Ploetz, Berlin 1873".

Auch einige falsche Silbenteilungen fallen im Inhaltsverzeichnisse auf, z. B. Pige-onneau, Mag-nenat.

Als dem französischen Schreibgebrauch nicht entsprechend muß auf Seite 248 das Ausrufungszeichen hinter Altesse royale! bezeichnet werden. Hinter Anreden steht in französischen (und englischen) Briefen stets nur das Komma.

Wenn das Lesebuch die verdiente Beachtung und Verbreitung findet, so wird eine zweite Auflage Gelegenheit bieten, es von diesen kleinen Flecken, die seinem Werte keinen Abbruch thun, zu befreien. Es sei allen Lehrern und Lehrerinnen des Faches an höheren Töchterschulen auf das angelegentlichste empfohlen!

W. Bertram,
Oberlehrer an der Realschule zum heiligen Geist in Breslau.

2) Neuhochdeutsche Grammatik, mit Berücksichtigung der historischen Entwicklung der deutschen Sprache. Von Friedrich Blatz, Großherzoglich Badischem Schulrat. Zweite, teilweise verbesserte und vermehrte Auflage. Tauberbischofsheim. J. Langsche Buchhandlung 1880.

Der bereits bestens bekannte Verfasser d[er] Neu-

hochdeutschen Grammatik" konstatiert, nicht ohne wohlberechtigte Genugthuung, den raschen Absatz der bereits 1879 ausgegebenen ersten Abteilung dieser Grammatik, und zwar „bevor sie in den eigentlichen Buchhandel überging"! — Dieser für eine neue deutsche Grammatik überraschend günstige Erfolg spricht für den praktischen Wert und den Anklang, den sie bei den vom Verfasser besonders ins Auge gefaßten Volksschullehrern gefunden, vernehmlicher als die günstigste Kritik. —

Die Vorzüge, welche das Buch vor seinen Vorgängern in der wissenschaftlichen Behandlung der deutschen Grammatik auszeichnen, sind große Faßlichkeit, systematische Übersichtlichkeit, namentlich aber eine sehr glückliche knappe Ökonomie, erzielt durch Verwerfung alles überflüssigen gelehrten Ballasts, erzielt durch möglichste Vermeidung weitschweifiger Exkurse über mancherlei unwesentliche streitige Punkte. Alle diese bedeutenden Vorzüge werden durch den prächtigen klaren Druck, der überall das Wesentliche gegen das Unwesentliche, das Nötige gegen das Wünschenswerte sich abheben läßt, verdeutlicht und gesteigert. — Da diese Grammatik in erster Linie als ein Kompendium für den sich zum Nachexamen privatim und selbständig vorbereitenden Lehrer dienen, sowie jedem Lehrer, der nach Fortbildung über das erforderliche Maß hinaus strebt, ein ausschließlich genügender Leitfaden sein soll, so hat der Verfasser in einer 30 Seiten umfassenden „Einleitung" alles Notwendige über Begriff, Wesen, Ursprung ꝛc. der Sprache an sich, sowie über das Wesen der hauptsächlichen Kultursprachen, endlich eine gedrängte Übersicht über das Gesamtgebiet der deutschen Nationallitteratur vorausgeschickt. Diese Einleitung ist ganz für sich allein eine Musterleistung, die gelungenste Lösung des eminent schwierigen Problems, eine klare sich über einen bloßen Schematismus hoch erhebende Übersicht über ein so ungeheures Gebiet zu schaffen, wie es auf diesem noch nicht 2 Bogen umfassenden Raum behandelt wird. —

Die nun folgende Darstellung der eigentlichen Neuhochdeutschen Grammatik behandelt auf 835 Seiten (pag. 31 — 866) in dem „Ersten Teile": A. Lautlehre (— 67), B. Silben-

lehre (— 73), C. Lautzeichenlehre (— 148); im „zweiten Teile", der „Wortlehre": A. Wortformenlehre (— 350), B. Wortbildungslehre (— 447); im „dritten Teile", der Satzlehre: den einfachen Satz (— 695), den zusammengesetzten Satz (— 866). Schließlich handelt ein Anhang auf 14 Seiten (— fin. pag. 880) über die Interpunktion. —

Die hier skizzierte Einteilung repräsentiert natürlich nur den Stamm unseres Buches, an welchen eine reiche Verästelung und Verzweigung trennender Unterabteilungen organisch ansetzt. Wir empfehlen allen Freunden unserer Sprache, sowie allen, welche durch Beruf und Neigung zu Wahrern der Reinheit derselben bestellt sind, sich durch eigenen Augenschein von dem logisch-festen Gefüge dieses Buches zu überzeugen und aus diesem selbst zu schöpfen und zu lernen. —

Wir möchten nicht die Feder aus der Hand legen, ohne eine kleine Ausstellung zu machen, zu der gewiß in der bald erscheinenden 3. Auflage kein Anlaß mehr vorliegen wird. Wir meinen das ein paarmal vorkommende ungenaue Citieren. Ein Buch, das wie das zu besprechende viele hunderte von Anführungen aus den besten deutschen Dichtern und Schriftstellern enthält und enthalten muß, hat gewiß nicht das Recht, solche Citate, die zum Teil seit langer Zeit kursierendes Gold sind, zu ändern oder gar umzuprägen. Pag. 240 heißt es: „Begegnet ihm manch Ritter wert mit festem Schild und stolzem Schwert" (Uhland), ferner auf derselben Seite: „Laß mir den besten Becher Weins aus lautrem Golde reichen" (Goethe). Hierher dürfen wir auch ziehen pag. 349: Und herum im Kreise lagern sich die greulichen Katzen (Schiller). — Aber Splitterrichterei ist hier weniger denn irgendwo am rechten Orte! — A. Noelle.

3) Die synthetische Geometrie der Ebene. Ein Lehrbuch für den Schulgebrauch und Selbstunterricht von Dr. Jul. Wenck, Direktor der Baugewerb- und Gewerbschule zu Gotha. Mit 243 Figuren. 4. M. Leipzig und Heidelberg, Winter 1882. 8 und 274 S.

Die neuere oder synthetische Geometrie bietet

Mittel, um den Verstand zu schärfen. Verf. will dem Lernenden eine Handhabe geben, um sich den Stoff, so weit er an unseren höheren Bildungsanstalten traktiert wird, anzueignen, namentlich damit er in den Stand gesetzt werde, auf einer Hochschule Vorträge, welche auf jener Wissenschaft basieren, mit Erfolg hören zu können. Das Werk handelt von Punktreihen, Strahlenbüscheln, geradlinigen Figuren, dem Kreise und den Kegelschnitten. Wir können dem Buche in eminentem Sinne Klarheit, Übersichtlichkeit und eine knappe, aber durchaus genügende Art der Behandlung seines Stoffes nachrühmen. Mit Vergnügen wird jeder Freund der Wissenschaft das vorliegende Werk zum Zwecke des ersten Studiums und der Wiederholung durcharbeiten. M. M.

4) Aus deutschen Lesebüchern. Dichtungen in Poesie und Prosa erläutert für Schule und Haus. Unter Mitwirkung namhafter Schulmänner herausgegeben von Rudolf Dietlein, Waldemar Dietlein, Dr. Richard Gosche und Friedrich Polack. I. Band. 7. Lief. 567 S. 1881. Jede Lieferung 0,60 M. Berlin, Th. Hofmann.

Das Buch ist groß angelegt: Vier tüchtig erprobte Kräfte haben sich zur Herausgabe vereinigt und legen, was sie selbst und andere gearbeitet haben, zur Beurteilung vor. Diese fällt durchweg günstig aus. Die 329 vorliegenden Nummern zeigen, daß die Arbeiter genau gewußt haben, was sie wollten; und das Erstrebte haben sie erreicht. Es ist durchweg nach pädagogischen Grundsätzen gehalten. Erläuterungsfragen, Vorbereitung, Vermittlung, Vertiefung, Verwertung, Stilübungen und wie sonst die Rubriken heißen, sind wohl gelungen; fast ist des Guten zu viel gethan, so reich ist das zusammengestellte Material. Die bearbeiteten Stücke selbst sind durchaus passend gewählt.

A. L.

5) 1. Notenfibel für den Unterricht im Schreiben und Lesen unserer Tonschrift und in der Lehre von den Accorden und Tonleitern. Ein Handbuch der Elementarlehre u. s. w. von

Otto Tiersch. Berlin, Oppenheim. 1882. 6 und 82 S. 1 M.

2. Musikalische Elementarlehre mit 58 Aufgaben ꝛc. von Ludwig Bussler. 3. Aufl. 1,50 M. Berlin, Stubenrauch. 1882. 8 und 88 S.

Zwei sehr praktische Bücher, beide knapp gehalten und doch das Notwendige in genügender Ausführlichkeit bietend. Sie geben die theoretischen Kenntnisse, welche der Sänger und Spieler benutzen muß. Nr. 1 bringt noch eine Reihe akustischer Notizen, auch sind Aufgaben eingestreut, deren Lösung die Erlernung des Gebotenen wesentlich fördert. Nr. 2 gibt Definitionen, Regeln und erläuternde Beispiele. Die Aufgaben sind hier so hervortretend, daß in ihnen der Schwerpunkt des Werkes liegt. Wer mit einigem Bewußtsein Musik treiben will, darf sich ihrer Lösung nicht entziehen. Übrigens sind beide Bücher sowohl für den Unterricht an Lehranstalten, als für den Selbstunterricht bestimmt und recht gut passend. G.

6) Der Präludist. Sammlung von Choralvorspielen in den verschiedensten kontrapunktischen Formen, zu jedem evangelischen Choralbuche. Herausgegeben von A. Jacob und E. Richter. 3. und 4. Band. Breslau, Hientzsch.

Von diesem vorzüglichen Werke, dessen hervorragende Eigenschaften wir hervorzuheben schon Gelegenheit hatten, liegen abermals zwei Bände vor. Der dritte enthält zu 34 Chorälen 151 Vor- und 2 Nachspiele, der vierte zu 38 Chorälen 155 Vor- und 2 Nachspiele. Wieder ist das Beste von alten und neuen Komponisten ausgewählt, und so gestaltet sich bei der Trefflichkeit der Einrichtung das Werk zu einem der großartigsten und besten seiner Art, welches sich unbedingt immer weiter Bahn brechen wird. G.

7) Der elementarische Sprachunterricht als sprachlicher Anschauungsunterricht durch die drei Stadien des Sprechens, Schreibens und Lesens geführt von Ludwig Wangemann,

sächs. Bezirksschulinspektor in Meißen. 5., neubearbeitete Aufl. Leipzig, Brandstetter. 1882. 10 und 386 S. 4 M.

Der Verf., von der Überzeugung durchdrungen, daß ein gut geleiteter sprachlicher Anschauungsunterricht erfreuliche Leistungen im Deutschen fördere, hält auch für diesen Zweig des Unterrichts den Grundsatz fest, daß das Prinzip, nach welchem der Lehrgang angelegt werden müsse, nur aus dem Gegenstande des Unterrichts entnommen werden dürfe. Deshalb will er die Gestaltung der Sprache in den Formen desselben als Anschauungsobjekt haben. In wohldurchdachter Weise führt er seinen Plan in der Sprachklasse, Schreibklasse und Leseklasse durch. Allgemeine Grundsätze über den sprachlichen Elementarunterricht gehen voran. Auch an Beispielen zeigt er, wie er die Methode gehandhabt wissen will. Die neue Auflage berücksichtigt alle Erfahrungen der letzten Jahre und gibt sich als ein in sich abgerundetes, vorzügliches Werk. Zu demselben gehören „Grundlagen für die Hand der Kinder" (4 Hefte — 2 liegen vor, zu 60 und 40 Pf.), welche die Sprachstoffe zu dem großen Werke enthalten. A. L.

8) Kleiner methodischer Schulatlas für die Unterklassen höherer Schulen in zwölf Karten mit Text. Bearbeitet und herausgegeben von Friedrich Riecke. Gera, Ißleib und Rietzschel. 1 Mark.

Der Stoff ist auf das Notwendigste beschränkt, die Kartenbilder sind deutlich, übersichtlich und leicht auffaßbar. Die Darstellung ist, wie wir das von der Verlagshandlung gewohnt sind, recht gut. Die erste Karte lehrt die kartographischen Elemente, deren Verständnis für das Auffassen der Karten notwendig ist. Für Europa und Deutschland sind die physischen und politischen Karten getrennt. Die beigegebenen Erläuterungen sind knapp, aber genügend. R.

Rheinische Blätter

für

Erziehung und Unterricht.

[illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]

Inhalt:

		Seite
I.	Ein Erzürnter. Von W. L.	483
II.	Handfertigkeit und Schule. Von Direktor Dr. Gotthold Kreyenberg (Fortsetzung)	489
III.	Erinnerungen an und Reflektionen über den vierten deutschen Lehrertag in Cassel. Von R. Parteyheimer	514
IV.	Schellings Entwicklungslehre. Von Dr. Hans Heussler	524
V.	Mancherlei. Dr. Heinrich Wilhelm Stoll. Von Dietrich Theden	554
VI.	Rezensionen. Autoren: Dr. Heinrich Saure. Friedr. Blatz. Dr. Jul. Wenck. R. Dietlein, W. Dietlein, Dr. R. Gosche und F. Polack. Otto Tiersch. L. Bussler. A. Jacob und E. Richter. L. Wangemann. F. Riecke	563
VII.	Litterarischer Anzeiger	577

Bei **Moritz Diesterweg** in Frankfurt a. M. erscheint:

Die Enthüllungsfeier

des

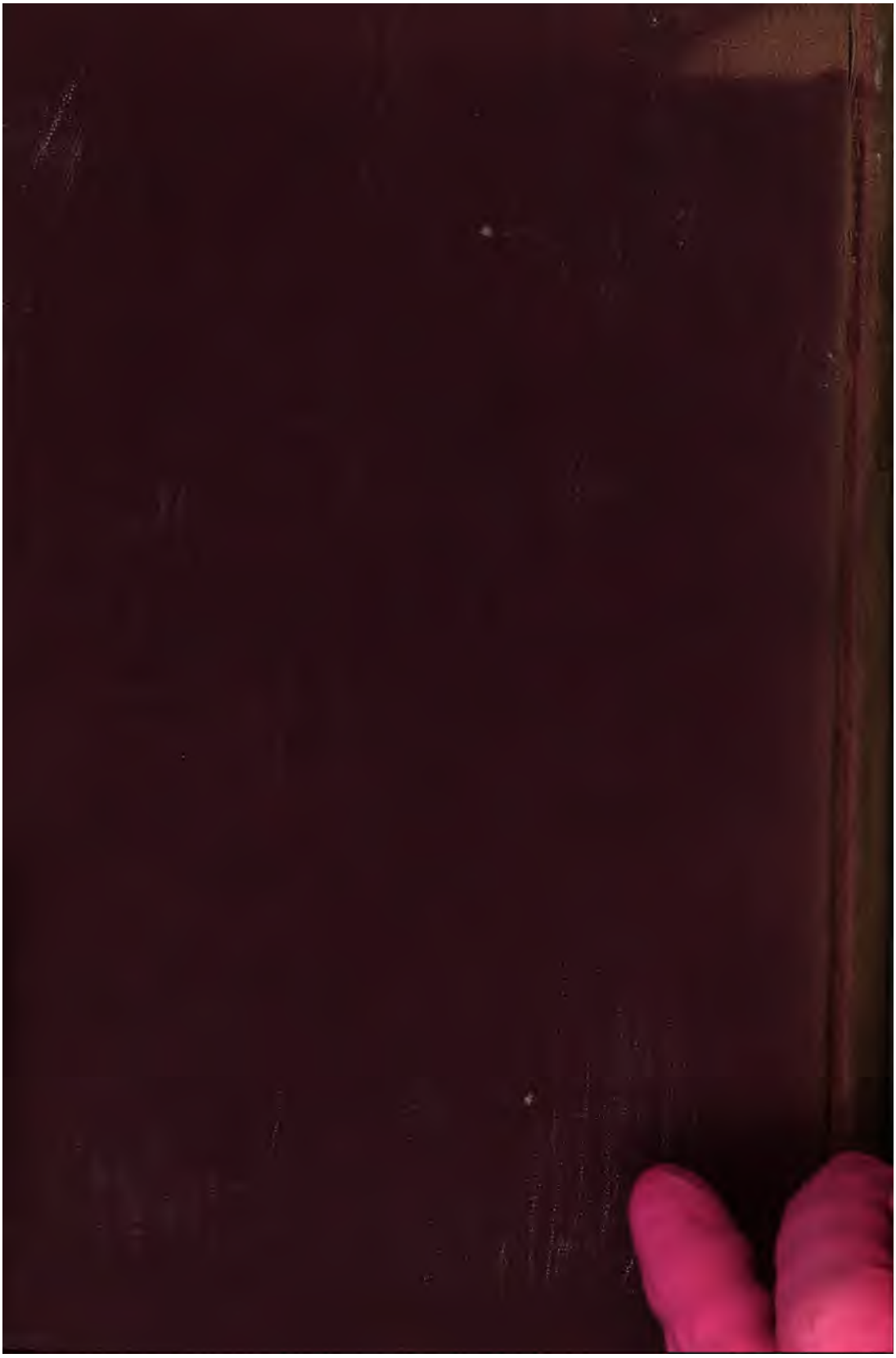
Diesterweg-Denkmals

in

Moers am Rhein

am 7. Oktober 1882.

Eine Festschrift zur Erinnerung für die Teilnehmer und die Freunde Diesterwegs.

Diesem Heft liegt ein Prospekt folgender Firmen bei: R. Herrosé Verlag, Wittenberg. Theodor Hofmann, Berlin. R. Oldenbourg, München.

Buchdruckerei von G. Otto in Darmstadt.